

## REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma gratitude à tous ceux et celles qui m'ont encouragée et aidée pendant la préparation de mon mémoire et plus particulièrement au professeur Ronald Mackay.

## Chapitre I

EVALUATION DE PROGRAMMES D'ETUDES  
DE LANGUES .....

1

1. Pourquoi évaluer? ..... 4
2. Les principes de base qui sous-tendent  
les évaluations de programmes ..... 6
3. Les évaluations de programmes d'enseigne-  
ment de langues, plus particulièrement,  
les évaluations de programmes d'enseigne-  
ment de langues secondes ..... 15
4. Les évaluations de programmes de langues  
d'origine ..... 23
5. Les implications de l'examen de la  
documentation pour la présente étude ... 34
6. Une définition de la terminologie qui  
sera employée ..... 39

## Chapitre II

## DESCRIPTION DU CADRE A L'INTERIEUR

## DUQUEL S'INSERE LA MISE A L'ESSAI

## DU MODELE PROPOSE ..... 46

## 1. Description du projet P.E.L.O..... 53

2. Identification des programmes  
d'études ..... 59

## 3. Identification des apprenants ..... 73

## 4. Identification de l'enseignant ..... 75

## 5. La problématique du bilan .....

## Chapitre III METHODOLOGIE SUIVIE POUR OBTENIR LE

BILAN .....	78
1. L'identification des composantes examinées .....	82
2. L'identification des sources consultées .....	87
3. Le développement des instruments utilisés .....	88
4. La collecte des données .....	92
5. Le résumé des données recueillies .....	95
6. Les conclusions retirées .....	107



## CHAPITRE IV PRESENTATION ET JUSTIFICATION

DU MODELE PROPOSE	110
1. Présentation et justification du modèle proposé	112
1.1 Les aspects theoriques	114
1.2 Les aspects pratiques	117
2. Les éléments constitutants du modèle propose	123
2.1 Les composantes d'un programme à être évaluées	123
2.2 Les sources de données à être consultées	126
2.3 Les nature des données recherchées et les moyens à être employés pour la collecte des données	131
2.4 Le type d'analyse de données à privilégier	140
3. Les conditions d'application du modèle proposé	141

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	:	Reproduction du modèle de Stake qui caractérise les composantes, les étapes et les phases de son processus d'évaluation .....	12
Tableau II	:	Tableau synthèse qui illustre les critères que nous avons définis pour la revue de la littérature et les évaluations de programmes d'enseignement et/ou d'études de langues retenues .....	33
Tableau III	:	Illustration du nombre d'apprenants inscrits aux cours du P.E.L.O., du nombre d'écoles impliquées, du nombre de classes de langues d'origine et du temps alloué .....	54
Tableau IV	:	Illustration des aspects examinés lors de la phase de la mise à l'essai et les sources qui ont fourni des données .....	62

Tableau V	:	Resumé des sources consultées, de la fréquence de la collecte des données, des instruments utilisés et du type de données recueillies dans le but de déterminer les caractéristiques des apprenants .....	63
Tableau VI	:	Caractéristiques personnelles des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	65
Tableau VII	:	Caractéristiques socio-linguistiques des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	67
Tableau VIII	:	Caractéristiques linguistiques des apprenants grecs inscrits aux cours de langue d'origine, grecque, pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	69

Tableau IX	:	Caractéristiques linguistiques des apprenants italiens inscrits aux cours de langue d'origine, italienne, pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	70
Tableau X	:	Caractéristiques linguistiques des apprenants portugais inscrits aux cours de langue d'origine, portugaise, pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	71
Tableau XI	:	Caractéristiques socio-économiques des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine pendant la phase de mise à l'essai des programmes .....	72
Tableau XII	:	Cadre général initial du projet d'évaluation formative du P.E.L.O. ....	80
Tableau XIII	:	Illustration des composantes du P.E.L.O. examinées et des sources consultées .....	81

Tableau XIV	:	Tableau synthèse du modèle d'évaluation formative proposé .....	118
Tableau XV	:	Tableau synthèse illustrant les diverses composantes à être examinées .....	128
Tableau XVI	:	Tableau synthèse illustrant les composantes à être examinées et les sources de données à être consultées .....	133
Tableau XVII	:	Evaluation formative de type molle, de programmes d'enseignement et/ou d'études de langues dans une phase de mise à l'essai, la nature des données recherchées et les moyens à être employés pour la collecte des données .....	138
Tableau XVIII	:	Evaluation formative de type molle de programmes d'enseignement et/ou d'études de langues dans une phase de mise à l'essai .....	142

Tableau XIX	:	Opérationnalisation suggérée :	
		Etapas chronologiques à suivre lors	
		de l'application de notre modèle	
		d'évaluation .....	145

ANNEXE I	:	Introduction de chacun des trois (3) programmes de langue d'origine .....
ANNEXE II	:	Fiches d'identification des apprenants .....
ANNEXE III	:	Pré-test
ANNEXE IV	:	Liste des abréviations utilisées.

## Chapitre I

1. Pourquoi évaluer?
2. Les principes de base qui sous-tendent les évaluations de programmes.
3. Les évaluations de programmes d'enseignement de langues, plus particulièrement les évaluations de programmes d'enseignement de langues secondes.
4. Les évaluations de programmes de langues d'origine.
5. Les implications de l'examen de la documentation pour la présente étude.
6. Une définition de la terminologie qui sera employée.



La revue de la littérature présentée dans ce chapitre vise essentiellement les diverses approches, techniques et procédures qui sont impliquées et appliquées dans un processus d'évaluation de programmes d'enseignement d'études de langues en vue de déterminer une démarche appropriée pour la recherche rapportée dans ce mémoire.

Le chapitre I se propose d'examiner les aspects énumérés ci-dessous en rapport avec l'évaluation de programmes dans l'ordre chronologique présenté.

1. Définir les buts visés par l'évaluation de programmes d'enseignement ou études;
2. décrire les principes de base qui sous-tendent les évaluations de programmes d'enseignement/ou d'études;
3. examiner les approches et techniques retenues par les évaluations de programmes d'enseignement de langues, plus particulièrement de programmes d'enseignement, de langues secondes à l'intention d'apprenants des ~~niveaux~~: Kindergarten, Primaire et Secondaire;
4. examiner les approches et techniques retenues par les évaluations de programmes d'enseignement des langues d'origine destinés aux apprenants des niveaux: Kindergarten, Primaire et Secondaire;

5. exposer les implications de la revue de la littérature en rapport avec la tâche identifiée et décrire la démarche retenue pour la présente étude;
6. définir la terminologie qui sera employée dans la présente étude.

## 1. POURQUOI ÉVALUER?

Les trois dernières décennies ont vu un effort et un essor croissants dans les domaines de développement et d'implantation de nouveaux curricula tant ceux qui ont trait à l'enseignement des langues que ceux d'autres matières. Ces étapes ayant été franchies les individus ainsi que les institutions ou organismes concernés demandent des comptes. C'est-à-dire, les autorités responsables de pourvoir les ressources financières et humaines nécessaires, les concepteurs et responsables de développement de programmes, les conseillers pédagogiques et les enseignants impliqués dans la phase d'implantation de programmes, les consommateurs: les parents des apprenants et dans certains cas les apprenants eux-mêmes, ainsi que les chercheurs et théoriciens, demandent des comptes. Ces derniers veulent savoir si les programmes élaborés sont efficaces et donnent des résultats satisfaisants. Résultats satisfaisants englobent des questions en rapport avec:

1. le choix d'activités d'apprentissage les plus appropriées à un groupe d'apprenants donné;
2. la modification des activités d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves;
3. la mise en place d'un type d'organisation scolaire favorisant le mieux l'apprentissage chez les élèves;
4. la sélection de matériel didactique le plus adéquat;

5. le fonctionnement administratif adopté en vue de la réalisation des objectifs visés;
6. la rentabilité des programmes en fonction des ressources financières et humaines impliquées.

Il est certain qu'il existe d'autres aspects qui pourraient aussi être sujets aux questions. Cependant, il serait impossible de produire ici une liste exhaustive de questions qui peuvent être posées car ces mêmes questions dépendent:

1. de la nature du contexte social et scolaire, par exemple, une commission scolaire qui relève d'un ministère de l'éducation;
2. du caractère des programmes, par exemple, des programmes prescriptifs préparés par le ministère de l'éducation pour l'ensemble des commissions scolaires;
3. de ceux qui posent des questions, par exemple, les linguistes appliqués;
4. de l'utilisation des résultats, par exemple, afin de déterminer si le matériel didactique développé aide tant les enseignants que les élèves à atteindre les objectifs généraux d'un programme donné.

Néanmoins, quels que soient la nature exacte des questions posées et les objectifs précis visés par les questions,

les techniques et procédures à être employées afin de fournir les réponses ou les résultats constituent un processus d'évaluation.

Par conséquent, l'évaluation de programmes semble correspondre à un besoin très présent dans le milieu de l'éducation et semble faire partie intégrante d'un processus d'élaboration et d'implantation de programmes d'enseignement ou d'études. Elle consiste en des activités qui visent à recueillir, à analyser et à interpréter des données ou des indices au moyen de techniques et procédures conformes à des concepts d'évaluation établis. Elle a pour but de fournir des réponses à des questions ou à des problèmes clairement identifiés en rapport avec l'efficacité, la rentabilité ou la validité d'un ou des programmes, de faciliter la prise de décisions ou de porter des jugements.

## 2. LES PRINCIPES DE BASE QUI SOUS-TENDENT LES EVALUATIONS DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ET/OU D'AUTRES MATIERES.

Une étude de la documentation pertinente nous a permis d'une part de constater que l'évaluation de curricula (Curriculum Evaluation) est une discipline qui est en pleine croissance. L'histoire de l'évaluation dans le domaine de l'éducation semble remonter aussi loin qu'en 1892 aux Etats-Unis où I.M. Rice a tenté de faire un bilan de l'éducation publique dans plusieurs états (Anderson et al, 1974).

Cependant ce n'est que durant les vingt dernières années que l'expansion de cette discipline, poussée par les besoins croissants exprimés dans le domaine de l'éducation a non seulement justifié l'établissement d'Evaluation de Curriculum comme un champ d'études indépendant à l'intérieur du domaine des sciences de l'éducation, mais a incité de nombreux conférences, colloques et rencontres professionnels à se pencher sur ce sujet.. Par exemple, en 1974 lors de la conférence de la American Educational Research Association tenue à Chicago, 150 communications consacrées à ce sujet furent présentées.

D'autre part, elle nous a permis d'élaborer un cadre de travail à l'intérieur duquel est examiné la littérature pertinente à la présente dissertation. Le cadre de travail comprend trois aspects, à savoir:

- 2.1 les rôles attribués à l'évaluation de programmes;
- 2.2 les diverses approches qui sous-tendent les évaluations de programmes;
- 2.3 les démarches et procédures reconnues qui caractérisent un processus d'évaluation de programme.

La présente section examine et explicite chacun des trois aspects du cadre de travail.

#### 2.1 Les rôles attribués à l'évaluation de programmes.

Il est opportun de définir les rôles attribués à l'évaluation d'après la clarification et la distinction apportées

par Scriven (1967). Selon Scriven il est impératif de faire une distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. (Scriven, 1967). Cette distinction réside non pas dans les types de questions posées lors d'un processus d'évaluation mais dans le moment ou le temps où les questions sont posées, ainsi que de l'utilisation subséquente des résultats obtenus. Lorsque les questions sont posées durant le processus de développement d'un programme donné, les réponses ou résultats obtenus permettent d'apporter des améliorations ou un remaniement de certains aspects ou de la totalité du programme en question. Ceci constitue selon Scriven (1967), la notion d'évaluation formative. Le Bilan du Projet d'Enseignement des Langues d'Origine (Bosquet et Mackay, 1979) représente un exemple d'évaluation formative. Lorsque les questions sont posées à la fin d'un processus d'élaboration et d'implantation d'un programme donné, les réponses ou résultats obtenus résument les mérites du programme en question. Ceci constitue la notion d'évaluation sommative (Scriven, 1967). Nous retrouvons ce type d'évaluation dans la majorité des études qui se rapportent aux évaluations des "French Immersion Programs" (Harley, 1976). Les études des évaluations de programmes d'immersion française seront examinées à la section 3.

La distinction de Scriven tend à attribuer deux rôles à l'évaluation. Cependant, d'après nous, une évaluation peut prendre soit un rôle formatif, soit un rôle sommatif, soit une

combinaison des deux rôles, formatif et sommatif.

2.2 Les diverses approches qui sous-tendent l'évaluation de programmes.

Les rôles attribués à l'évaluation tels que définis dans la section précédente sont étroitement liés à diverses approches qui sous-tendent l'évaluation de programmes. Par approches nous entendons tant les concepts que les définitions qui ont été attribués à l'évaluation et qui, à maintes reprises, se sont traduites sous forme de modèles théoriques d'évaluation (Theoretical Evaluation Models). Ces modèles semblent avoir pour but tant de créer une uniformité et de donner un caractère formel au processus d'évaluation que de faciliter la tâche des évaluateurs.

Les trois approches définies par Lewy (1977) seront utilisées lors de l'examen des principaux modèles qui semblent prédominer dans le domaine d'évaluation de programmes. Ces trois approches sont:

- 2.2.1 L'atteinte des objectifs visés (Achievement of desired outcomes);
- 2.2.2 Le jugement de valeur (Assessment of Merit);
- 2.2.3 La prise de décision (Decision Making).  
(traduction de l'auteur de Lewy 1977).

En résumé, le rôle attribué à l'évaluation caractérise le but pour lequel une évaluation est effectuée. Un modèle englobe tant une définition de l'évaluation qu'une série d'étapes.



cohérentes à être employées dans un processus d'évaluation.

2.2.1 .L'atteinte des objectifs visés (Achievement of desired outcomes.

Cette approche est principalement associée au modèle développé par Ralph W. Tyler (1949).

Evaluation is a process for finding out how far the learning experiences as developed and organized are actually producing the desired results and the process of evaluation will involve identifying the strengths and weaknesses of the plans. This helps to check the validity of the basic hypotheses upon which the instructional program has been organized and developed, and it also checks the effectiveness of the particular instruments, that is, the teachers and the conditions that are being used to carry forward the instructional program. As a result of evaluation it is possible to note in what respects the curriculum is effective and in what respects it needs improvement.

Le modèle de Tyler vise à répondre à la question: Dans quelle mesure les objectifs éducationnels définis dans un programme d'enseignement ou d'études donné ont-ils été atteints? Il requiert et exige:

1. une définition claire et spécifique des objectifs visés qui à leur tour doivent être mesurables;
2. une phase d'enseignement et d'apprentissage;
3. et une évaluation de la performance ou du rendement des élèves suite aux apprentissages.

Cette dernière opération a pour but de déterminer si les objectifs visés ont été atteints. D'après Popham (1975), les objectifs qui ne sont pas atteints dénotent qu'il y a des lacunes dans un

programme d'enseignement, tandis que les objectifs qui sont atteints dénotent le succès d'un programme d'enseignement.

2.2.2 Le jugement de valeur (Assessment of merit).

L'approche, le jugement de valeur, conçoit l'évaluation comme une étude des mérites d'un ensemble donné.

Le modèle proposé par Stake (1967) constitue une contribution majeure à cette approche. Stake (1967) engage l'évaluateur dans deux opérations qu'il juge essentielles: une opération de description et une opération de jugement. Ces deux opérations visent à démontrer une congruence en rapport avec trois phases distinctes appelées: antécédents, transactions, rendements. Il préconise que les deux opérations doivent être effectuées à trois étapes précises soit au début, pendant et à la fin de l'implantation d'un programme donné.

Stake (1967) conçoit par les antécédents (antecedents) les conditions présentes avant toute intervention d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent influencer les rendements (outcomes), c'est-à-dire les conditions qui résultent de toute implantation en salle de classe. Il considère les transactions (transactions) comme étant des engagements lors du processus dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Et enfin il conçoit les rendements (outcomes) comme étant les effets produits par l'application d'un programme d'enseignement ou d'études. De plus, l'évaluateur doit décrire dans l'opération de description les antécédents-transactions-rendements en

fonction des intentions anticipées et des observations authentiques; et il doit examiner dans l'opération de jugement les antécédents-transactions-rendements en fonction des standards proposés et ceux qui ont été réellement utilisés.

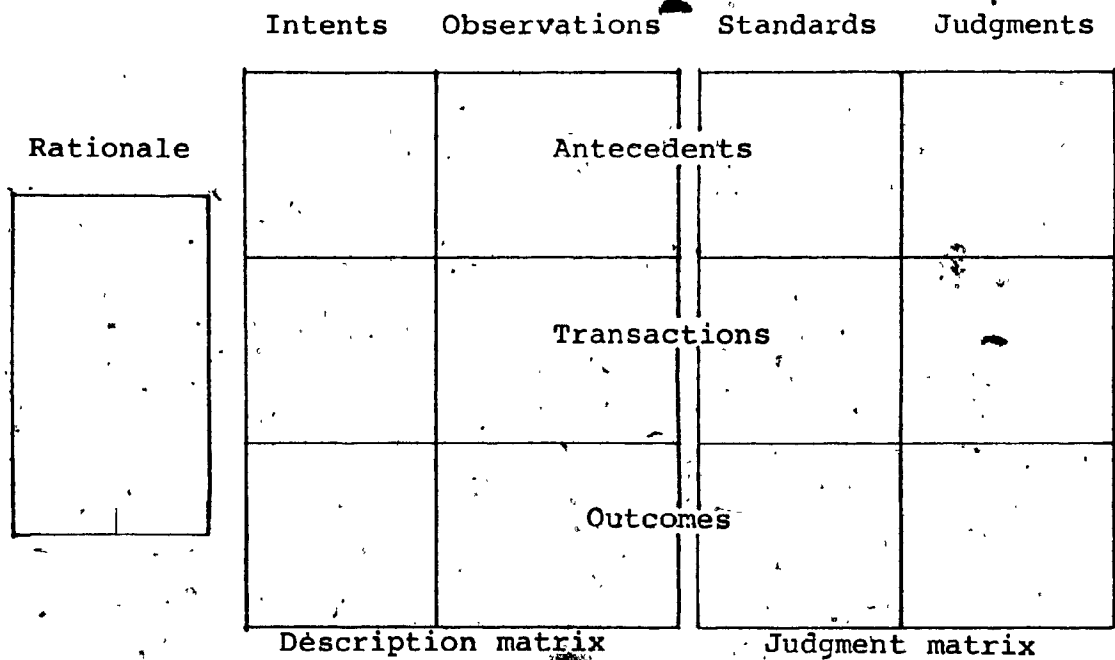


Tableau 1. Reproduction du modèle de Stake (1967) qui caractérise les composantes, les étapes et les phases de son processus d'évaluation.

Il est opportun de noter ici que l'approche décrite ci-haut, soit celle de Stake (1967) a été classifiée par Popham comme des "Judgmental models emphasizing extrinsic criteria" (Popham, 1975).

### 2.2.3 La prise de décisions (The decision-making approach)

Cette approche préconise qu'une évaluation n'a sa raison d'être que si les résultats obtenus facilitent la prise de décisions qui en retour entraînent et affectent certaines actions dans le future. Marvin C. Alkin a développé un modèle basé sur cette approche et considère l'évaluation comme un processus qui vise:

1. à déterminer les types de décisions qui doivent être prises;
2. à sélectionner, à recueillir et à analyser l'information nécessaire à la prise de décision;
3. à faire part de l'information recueillie à ceux qui ont un pouvoir décisionnel (traduction de l'auteur de Alkin 1974).

Deux autres modèles sont conformes à l'approche :  
la prise de décision, à savoir :

1. le CSE Model développé à UCLA, Centre for the Study of Evaluation et le CIPP "Content evaluation, input evaluation, process evaluation and product evaluation", développé par Stufflebeam et al (1971).
2. "The adversary model of evaluation" (Kourilsky, 1973) qui consiste à recueillir des données tant en faveur de que contre un programme donné dans un processus d'évaluation qui vise la prise de décision.

En résumé, les trois approches ont donné lieu à des modèles théoriques d'évaluation. A l'approche qui préconise l'atteinte des objectifs nous pouvons associer les modèles de Tyler (1949) et de Popham (1975). A celle qui préconise le jugement de valeur, nous pouvons associer le modèle de Stake (1967). Et à celle qui préconise la prise de décision nous pouvons associer les modèles de Stufflebeam et al (1971), Kourilsky (1973) et Alkin (1974).

### 2.3 Démarches et procédures employées par le processus d'évaluation.

Cette section examine deux techniques ou procédures employées dans l'évaluation de programmes d'enseignement ou d'études, à savoir: une évaluation de type molle (soft evaluation) et une évaluation de type dure (hard evaluation). Par évaluation de type molle nous référons à une situation où l'on recourt tant à l'intuition de l'observateur, à son sens clinique, à sa perception de la situation globale (de Landsheere, 1979) qu'à une étude structurée qui comprend une problématique, une collecte et une analyse tant qualitative que quantitative des données et une interprétation des résultats obtenus. C'est le cas des évaluations effectuées par Shapson and Purbhoo 1977, Bosquet et Mackay, 1979). Par évaluation de type dure nous référons à un type d'évaluation menée de façon extrêmement rigoureuse, selon les plans expérimentaux précis (de Landsheere, 1979) qui englobent une problématique, le contrôle de toutes

les variables concernées, des groupes expérimentaux et des groupes contrôles et des opérations statistiques. Toutes les évaluations du programme d'immersion de St. Lambert semblent se reporter à ce type d'évaluation (Lambert and Tucker, 1972; Lambert, Tucker and d'Anglejan, 1973) ainsi que les évaluations conduites par OISE (Ontario Institute for Studies in Education) dans le cadre du Bilingual Education Project (voir l'édition spéciale de la Revue Canadienne des Langues Vivantes, Harley, 1976).

### 3. LES EVALUATIONS DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES SECONDES ET ETRANGERES DESTINES AUX APPRENANTS DE KINDERGARTEN, DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE.

Le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères a aussi connu un essor et un développement considérables depuis les deux dernières décennies. Deux conférences internationales tenues à Hambourg en 1962 et 1966

demonstrated a sustained and increasing interest in many aspects of second language teaching and bilingual education for younger children in many areas of the world. They also emphasized the need for empirical and evaluative research, and more factual survey data (Stern and Wienrib, 1977):

de nouveaux types de programmes ont été développés et implantés et bon nombre de ces programmes ont aussi été évalués.

En fonction des rôles attribués à l'évaluation à la section 2.1 et en rapport avec les approches explicitées à 2.2

et les techniques et les procédures décrites à 2.3, présente section vise à examiner quelques évaluations de programmes d'enseignement de langues secondes ou étrangères à l'intention d'apprenants des niveaux: Kindergarten, Primaire et Secondaire. Nous nous attarderons plus particulièrement aux évaluations effectuées au Canada et en Grande-Bretagne.

Depuis le succès du programme d'immersion de St-Lambert au Québec (Lambert and Tucker, 1972; Lambert, Tucker and d'Anglejan, 1973) et à cause de l'emphase mis sur le bilinguisme (anglais/français) depuis le travaux de la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme (1967) au Canada, de nombreux programmes d'enseignement bilingue ou de langues secondes anglais/français ont été développés. Par un programme d'enseignement bilingue, nous entendons "a program in which both English and French are used as languages of instruction to teach content material" (Swain, 1978), et aussi des programmes couramment appelés "French Immersion Programs". Ces derniers sont destinées aux enfants qui fréquentent des écoles où la langue d'enseignement est l'anglais mais dont la langue maternelle peut être mais n'est pas nécessairement l'anglais.

Plusieurs évaluations de ces types de programmes ont été documentées dans la Revue Canadienne des Langues Vivantes de 1975 à 1979 et dans les rapports de recherches du ministère

de l'Education de l'Ontario, OISE (Ontario Institute for Studies in Education) dans le cadre du BEP (Bilingual Education Project) a évalué depuis 1971 plusieurs programmes d'immersion des régions d'Ottawa et de Toronto. Les études et recherches ont touché des programmes de: Early Total French Immersion, où l'enseignement n'est donné qu'en français en Kindergarten et en première année (Edwards and Casserly, 1976; McInnis, 1976; Stern, 1976); Late Partial French Immersion où le français est la langue d'enseignement de plusieurs matières à partir de la septième ou de la huitième année (Barik et Swain, 1976; Barik, Swain and Gaudino, 1976; Swain and Lapkin, 1977); French as a Second Language in Grades five to eight (Edwards and Smyth, 1976, Halpern, 1976).

Ailleurs, en Colombie Britannique, Shapson and Kaufmann ont évalué deux programmes d'immersion à savoir; un programme où la langue d'enseignement était le français à 80% en Kindergarten et de 50% de la première à la septième année; un programme du Late Immersion à l'intention des élèves de la dixième année où durant un semestre la langue d'enseignement n'était que le français (Shapson and Kaufmann, 1978). Enfin, à Montréal, Genesee, Tucker and Lambert rapportent l'évaluation d'une expérimentation en Trilingual Education où le français, l'hébreux et l'anglais constituent les trois langues d'enseignement de deux groupes d'élèves depuis la première année (Genesee Tucker and Lambert, 1978).



En général toutes les études précitées visaient à examiner:

1. la performance des élèves en français;
2. les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français;
3. les attitudes des élèves envers le français et la culture française;
4. le rendement des élèves dans les autres matières, par exemple la mathématique;

et à déterminer si le fait de recevoir l'enseignement par le biais d'une langue seconde, le français, avait des effets négatifs ou néfastes sur le développement des savoir-faire dans la langue maternelle.

Ces études ont employé divers types de tests standardisés, comme par exemple, le Test de Lecture (OISE, 1974-1977); le Test de Compréhension Aurale (OISE, 1977), le Test de Compréhension de l'Ecrit (OISE, 1977).

Ainsi, en rapport avec la cadre établi à la section 2 nous avons constaté que les études ci-haut mentionnées:

1. semblaient poursuivre des évaluations à caractère sommatif;
2. semblaient viser à la fois l'atteinte des objectifs (achievement of desired outcomes) et le jugement de valeur (assessment of merit) (Lewy, 1977);

3. semblaient utiliser des critères associés à la performance, au rendement et dans certains cas aux attitudes des élèves, au moyen de techniques pertinentes aux évaluations de type dure. (Voir Tableau synthèse II).

Il est opportun de faire remarquer que les évaluations précitées n'ont retenu que des critères associés à la performance, au rendement et parfois aux attitudes des élèves envers la langue concernée et ont accordé très peu ou pas d'importance au matériel didactique utilisé, aux enseignants et à leur formation aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage; et ceci en dépit d'une étude de Hayes, Lambert and Tucker<sup>4</sup> (1967) qui élargit et raffine les composantes ou critères à être examinées lors d'évaluations de programmes d'enseignement des langues. Jusqu'à cette date la technique standard pour l'évaluation de programmes d'enseignement de langues consistait à obtenir des mesures objectives en rapport avec les changements apportés chez les étudiants par le processus d'enseignement et d'apprentissage (Hayes, Lambert and Tucker, 1967). Cependant, Hayes, Lambert et Tucker (1967) se sont demandé si d'autres techniques d'évaluation pouvaient être développés

that would have the merits of the standard approach but that would be based more on what the students and teachers do in the language classroom and in the language laboratory.

Ainsi ils ont élaboré des catégories de critères à l'intention des évaluateurs de programmes. Les critères visent à démontrer que "the course design, program administration, and individual teaching performance conform to certain principles, policies and procedures" (Hayes, Lambert and Tucker, 1967) jouent un rôle déterminant dans la réussite de l'apprentissage des langues.

Ailleurs, en Grande-Bretagne; parmi d'autres projets, nous avons retenu pour la présente étude deux projets qui démontrent l'intérêt des éducateurs britanniques en matière d'enseignement de langues secondes. Le premier consistait à enseigner le français comme langue seconde aux enfants Britanniques de huit ans qui fréquentaient le niveau primaire des écoles publiques. Le deuxième projet se proposait d'enseigner l'anglais comme langue seconde aux enfants immigrants qui ne parlaient pas l'anglais mais qui devaient fréquenter les écoles publiques où la langue d'enseignement est l'anglais. Le premier projet lancé en 1963 impliquait 125 écoles en Angleterre et au Pays de Galles. Il visait les objectifs suivants:

1. mettre l'enseignement du français à la portée d'un plus grand nombre d'enfants;
2. améliorer la connaissance du français au niveau secondaire;
3. donner l'occasion aux élèves d'étudier au secondaire pendant une période plus longue d'autres langues étrangères telles que l'allemand, l'espagnol ou le russe.

Pour une durée totale de dix ans, une étude longitudinale impliquait en deux étapes 11,300 élèves de l'âge de huit ans à l'âge de treize ans; et 10,600 élèves de l'âge de seize ans. Cette étude menée et rapportée par le National Foundation for Education Research (NFER) (Burstall, 1974, 1975) consistait à évaluer:

1. le performance en français des apprenants et
2. les attitudes tant des enseignants que des apprenants envers l'apprentissage du français au niveau primaire

Cette étude a utilisé des tests standardisés, des observations en situations de classes et des questionnaires adressés aux principaux, aux enseignants et aux élèves des écoles concernées.

Le deuxième projet qui consistait à enseigner l'anglais comme langue seconde aux enfants immigrants non-anglophones de huit à treize ans visait comme principal objectif, d'après Feeley (1973)

to help teachers enable pupils, whose first language is not English, to achieve an adequate command of English, so that they can play as full a part as possible in school and society.

L'évaluation du projet avait pour but principal de:

spread the curriculum initiative rather than refine it, and so the task of dissemination, or making the general body of teachers aware of the new ideas, was regarded as more valuable than a detailed evaluation.

Les moyens retenus dans les travaux visant à faire l'évaluation comprenaient

1. l'envoi de questionnaires aux enseignants concernées;
2. les rencontres de secteurs avec les enseignants concernés et
3. les visites dans les écoles.

D'une part nous constatons que dans la première étude menée par le NFER (National Foundation for Educational Research), l'évaluation semble

1. revêtir un caractère formel et sommatif;
2. retenir deux approches à savoir: l'atteinte des objectifs (achievement of desired outcomes) et le jugement de valeur (assessment of merit) (Lewy, 1977).
3. utiliser des techniques pertinentes tant à une évaluation de type molle qu'à une évaluation de type dure. (Voir Tableau synthèse II).

D'autre part, la deuxième étude qui relevait, de Leeds University est extrêmement intéressante et importante mais ne semble pas appartenir à aucune des catégories que nous établies, c'est-à-dire,

1. elle ne semble présenter aucune caractéristique d'évaluation formative ou sommative;

2. elle ne semble retenir aucune approche spécifique, et

3. elle ne semble utiliser aucune des techniques propres à une évaluation de type dure ou de type molle. (Voir Tableau synthèse II).

4. LES EVALUATIONS DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE A L'INTENTION D'APPRENANTS DES NIVEAUX KINDERGARTEN, PRIMAIRE ET SECONDAIRE.

Cette quatrième section se propose de décrire les caractéristiques de quelques programmes d'enseignement des langues d'origine et d'examiner quelques évaluations de ces mêmes types de programmes conduites au Canada et aux Etats-Unis.

Le but visé dans la présente section est identique à celui spécifié à la section précédente, section 3 soit: d'examiner le rôle visé, les approches retenues et les techniques et procédures utilisées lors des évaluations de programmes d'enseignement des langues d'origine en fonction des rôles attribués à l'évaluation à la section 2.2 et en rapport avec les approches et techniques décrites à la section 2.3.

#### 4.1 Les caractéristiques des programmes d'enseignement des langues d'origine.

Nous avons jugé opportun de dissocier les programmes d'enseignement des langues d'origine des autres types de programmes d'enseignement des langues à cause de la nature des objectifs visés. Les programmes de langues d'origine visent d'une part, soit le développement, soit le maintien, soit la restauration soit l'enrichissement de la langue ou de la culture d'origine concernée. C'est le cas des programmes regroupés sous les appellations suivantes:

Heritage Language Programs (Cummins, 1978); Enrichment Language Programs (Fishman, 1976; Language-Shelter Programs (Toukomaa, 1977); Programmes d'Enseignement de Langue et Culture d'Origine (M.E.Q. 1978). Et nous retrouvons dans cette catégorie:

en Europe:

1. le modèle ouvert de Bavière à l'intention des enfants des travailleurs migrants dont la majorité se compose de Grecs et de Turcs (Mohr, 1977);
2. les 'language-shelter' programmes à l'intention des enfants d'origine finlandaise qui forme la moitié de la population immigrante dans les écoles en Suède (Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976; Toukomaa et Skutnabb-Kangas, 1977; Lasonen et Toukomaa, 1978);

3. les projets de scolarisation des enfants de travailleurs immigrés subsidés par le Conseil de l'Europe en France (Toussaint, 1973: Blot, Boulot et Clévy, 1977);

4. le "Bilingual Education in the Anglicized Area of Wales: Infant School Project" (Dodson, 1973).

en Australie: l'enseignement des langues des groupes ethniques, (de Rudnyansky, O'Byrne, 1972).

dans l'est du Canada: en Ontario le Heritage Language Program pour les enfants d'origine italienne, et au Québec le P.E.L.O. (Projet d'Enseignement des langues d'Origine) a l'intention d'enfants d'origine grecque, italienne et portugaise (Bosquet, 1979).

dans l'ouest du Canada: à Edmonton des "Ukranian-English" et "German-English" Bilingual Programmes.

Il est à noter ici que les deux derniers programmes énumérés sont intégrés à l'horaire régulier de la journée de classe et sont reconnus par le ministères de l'éducation de leurs provinces respectives.

D'autre part, toujours à l'intention des enfants de groupes linguistiques minoritaires, nous constatons certains programmes regroupés sous les appellations: Bilingual Education Programs et Transition Programs. Ces types de programmes ont pour but de



1. "establish the right to use and retain the vernacular in education, et
  2. provide a more humane and pedagogically more realistic approach to the learning of English as a second language by ethnic minorities"
- (Stein and Weinrib, 1977).

C'est le cas

1. au Canada du Transition Program for Italian Children (Shapson et Purbhoo, 1977):
2. aux Etats-Unis, des plusieurs programmes depuis la promulgation du Bilingual Education Act de 1968, qui permet à certains groupes ethniques et linguistiques minoritaires de recevoir l'enseignement dans leur langue maternelle (comme par exemple, le Title VII Bilingual Spanish/English Project (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1978)).
3. au Mexique, des programmes bilingues destinés aux enfants Indiens dont la langue maternelle est autre que l'espagnol et peut être soit le Maya, le Zapotèque, le Mixtèque ou autre.
4. au Seychelles où le ministère de l'Education, Jacques Hodoul, annonçait en décembre 1978 que "la langue utilisée au pré-scolaire sera le créole. Dans le primaire, nous conseillons aux

maîtres d'utiliser au maximum le créole pour faciliter le contact maître-élèves, l'explication de notions nouvelles et éviter tout blocage préjudiciable à l'enfant" (Hodoul, 1978).

#### 4.2. Les évaluations de programmes d'enseignement des langues d'origine.

Bien que cette enquête ait été fructueuse et intéressante et qu'elle nous ait permis de constater l'importance et l'essor que prennent les programmes de langues d'origine et la rapidité avec laquelle ces mêmes programmes sont développés à travers presque tous les continents depuis une dizaine d'années, cependant elle n'a révélé qu'un nombre très limité d'évaluations de ces mêmes types de programmes. Nous avons retenu les études suivantes comme étant les plus pertinentes à notre présente étude.

Tout d'abord nous avons examiné une étude menée par le U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Office of Planning, Budgeting and Evaluation dans le cadre des Title VII Bilingual Spanish/English Project et publiée en mars 1978.

Cette évaluation visait à:

1. determine the impact of bilingual education on students in cognitive and affective domains in Spanish/English bilingual education projects funded through ESEA Elementary and Secondary Education Act, Title VII;

2. describe the educational processes operating in these projects;
3. identify those educational practices which result in greater gains in student achievement;
4. determine per-student costs associated with each project.

Elle a utilisé les techniques et les procédures suivantes:

1. des tests de rendement standardisés dans le but de comparer la performance de deux groupes d'étudiants, ceux inscrits dans les projets bilingues et ceux qui ne l'étaient pas;
2. des questionnaires en rapport avec les caractéristiques des étudiants et leurs attitudes envers les activités scolaires;
3. des questionnaires en rapport avec les enseignants et les aides-enseignants;
4. et des observations en situation de classes.

En deuxième lieu, nous avons retenu une étude par Muller, Penner, Blowers, Jones and Mosychuck (1977). Cette étude a examiné la première phase d'un programme bilingue (English/Ukrainian) au Edmonton Public School Board à l'intention des apprenants d'origine ukrainienne inscrits en première année. Le programme se sert également des deux langues (à raison

de 50% Anglais et 50% Ukrainien) comme langues d'enseignement..

D'après Muller, Penner, Blowers, Jones and Mosychuck (1977) les objectifs visés par cette recherche avaient pour but de déterminer:

1. whether pupils in the program are achieving at the same level in English reading and mathematics as comparable children not in the program;
2. the amount of Ukrainian learned;
3. the attitudes of pupils in the program toward Ukrainian culture; and
4. the attitudes of pupils, parents, teachers and administrators toward the program itself.

Les techniques et les procédures utilisées comprenaient:

1. des tests standardisés en rapport avec les savoir-faire pertinents à la compréhension et à l'expression orales des apprenants;
2. des interviews téléphoniques aux parents en rapport avec des facteurs pertinents à la langue ukrainienne;
3. des interviews aux enseignants, aux directeurs des écoles concernées et aux apprenants en rapport avec le personnel impliqué, les objectifs du programmes, et l'administration du

programme; et

4. des questionnaires aux parents en rapport avec les objectifs du programme, leurs attitudes face au programme.

En troisième lieu nous avons examiné une recherche menée par Shapson et Purbhoo et publiée en mars 1977. Cette étude a évalué un "Transition program for Italian children au Toronto Board of Education. "Transition" ici référé à des situations d'enseignement où "the mother tongue is used only as a temporary bridge to aid the understanding of and instruction in English" (Shapson and Purbhoo, 1977). Il est à remarquer ici que d'après Shapson et Purbhoo, 1977, il n'existait pas de

formal statement of program objectives, the following were implicit in the initial proposal and the Board's guidelines:

1. To help the ethnic child learn to read and write English;
2. to introduce the same concepts as in a regular program, without any delay because a word was not yet in the child's English vocabulary;
3. to make the child's adjustment to school more comfortable and secure;
4. to facilitate parent involvement in their children's education

La tâche des évaluateurs consistait à évaluer le programme. Les techniques utilisées, lors de l'évaluation du programme, comprenaient:

1. des observations en rapport avec les participations verbales en salle de classe;
2. des tests standardisés de compréhension;
3. des évaluations des enseignants en rapport avec les progrès des élèves;
4. un questionnaire aux parents en rapport avec les contacts maison/école;
5. des comparaisons avec les élèves des classes régulières de Kindergarten.

En quatrième lieu nous avons retenu les travaux d'évaluation effectués au Pays de Galles dans le cadre du Bilingual Education Project (Anglais/Gallois) initié en 1967.

Ce projet pilote visait comme objectif à faire un "systematic use of Welsh as part-medium of instruction at the junior stage" (Dodson, 1973) dans les écoles de presque tous les comtés du Pays de Galles. Et dans le cadre global de ce projet pilote le Aberystwyth Experiment d'après Dodson 1973 visait deux buts:

The first aim was to evolve activities that can be used with children at reception class level ...

The second aim was concerned with second-language learning in the Infants' School

Les techniques utilisées comprenaient dans le cas du Aberystwyth Experiment, des tests quotidiens qui mesuraient "general and linguistic progress" et des observations; et dans le cas du projet pilote des rencontres, des conversations, des visites dans les écoles concernées et un examen du matériel didactique fourni par les organisateurs.

Quoique cette évaluation selon Dodson (1973) n'était ni formative ni sommative, d'après nous

1. elle semble se rattacher aux approches  
le jugement de valeur (assessment of merit)  
et la prise de décision (decision-making);
2. et semble n'utiliser que les techniques et procédures pertinentes à une évaluation molle. (Voir Tableau synthèse II.)

En résumé, il nous apparaît que les évaluations de programmes d'enseignement des langues d'origine sont moins rigides et rigoureuses que les évaluations de programmes

Critères employés et définis pour notre enquête	Rôles Attribués		Approches Retenues			Techniques Employées	
	Formatif	Sommatif	L'Atteinte des Objectifs Visés	Le Jugement de Valeur	La Prise de Décision	Evaluation Molle	Evaluation Dure
1. French Immersion Programmes en Ontario et en Colombie Britannique	-	+	-	+	-	-	+
2. "Trilingual Program" à Montréal	-	+	-	+	-	-	+
3. "French Program" NFER Grande Bretagne	-	+	+	+	-	-	+
4. "English L <sub>2</sub> Program for Immigrant Children" Grande Bretagne	-	-	-	-	-	-	-
5. ESEA Title VII Spanish/English Program U.S.A.	-	+	-	-	-	+	+
6. Ukrainian/English Program Edmonton	-	+	-	+	-	+	+
7. Transition Program Toronto	-	+	-	+	-	+	+
8. Welsh Bilingual Education Project Wales	-	-	-	+	-	+	-

Tableau II - Tableau synthèse qui illustre les critères que nous avons définis pour l'examen de la documentation, les évaluations de programmes d'enseignement de langues retenues.  
 + indique une pertinence à la catégorie identifiée sur la ligne horizontale.  
 - signifie non pertinent.



d'enseignement de langues secondes et étrangères. Elles revêtent un caractère plus eclectique. Les évaluateurs semblent être moins réticents à adopter une évaluation de type molle, retiennent plus souvent les approches: "le jugement de valeur" et "la prise de décision".

Elles considèrent comme des techniques valables et admissibles les observations en situations de classes, les visites dans les écoles, les conversations et interviews.

## 5. LES IMPLICATIONS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE POUR LA PRESENTE ETUDE.

### 5.1 Identification de la tâche associées à l'étude de la littérature présentée.

L'étude la littérature présentée dans les sections précédentes est associée à la tâche précise qui consistait à faire le bilan de la phase de la mise à l'essai de trois programmes d'enseignement de langues d'origine, notamment, un programme de grec, un programme d'italien et un programme de portugais. Les programmes étaient destinés à huit groupes d'apprenants de première année âgés de six ans, d'origine grecque, italienne et portugaise qui fréquentaient sept écoles, où la langue d'enseignement était le français, dans la région du Montréal Métropolitain. L'enseignement de la langue d'origine

faisait partie de l'horaire régulier et quotidien de l'école et était dispensé à raison de 30 minutes par jour.

Les objectifs des programmes ci-haut mentionnés étaient clairement définis. Cependant, à notre avis, les programmes élaborés en 1977-78 dénotaient les lacunes suivantes:

- 5.1.1 les caractéristiques réelles tant des apprenants que des enseignants impliqués dans ces programmes n'étaient pas clairement définies au départ;
- 5.1.2 le choix du matériel didactique ainsi que le développement des instruments de mesures des apprentissage étaient laissés à la discrétion des enseignants;
- 5.1.3 aucune politique d'évaluation n'avait été définie lors de l'élaboration des programmes et aucun évaluateur n'avait participé au processus de développement des programmes. (Les chapitres II et III examinent ces éléments).

## 5.2 Les implications de l'examen de la documentation

L'examen de la documentation qui avait pour but premier de nous renseigner et de nous familiariser avec les diverses approches et techniques d'évaluation nous a permis d'une part,

- 5.2.1 d'identifier des éléments qui semblent pouvoir s'appliquer à toute évaluation à savoir;

les rôles, les approches, les techniques et procédures qui ont fait l'objet d'examen à la section 2 du présent chapitre;

- 5.2.2 d'examiner tant des évaluations de programmes d'enseignement de langues secondes et/ou étrangères que des évaluations de programmes d'enseignement de langues d'origine à l'intention de groupes linguistiques minoritaires en fonction des éléments définis à la section 2. (voir la synthèse représentée dans le Tableau II).

D'autre part, cette enquête nous a amenés à

- 5.2.3 constater que la majorité des évaluations rapportées semblent se servir du rendement ou de la performance des apprenants comme critère ou facteur principal pour évaluer et/ou justifier la validité ou la rentabilité d'un programme donné; et ce en dépit des travaux de Hayes, Lambert et Tucker (1967) qui admettent que les composantes d'un programme, l'administration d'un programme, les approches et techniques d'enseignement jouent un rôle déterminant dans le succès de l'apprentissage des langues et par conséquent dans le succès d'un programme donné.
- Dé plus, dans le cas des évaluations de programmes de French Immersion (Harley, 1976) et de trilingual Education (Genesee, Lambert and Tucker, 1978),

nous constatons que les mêmes tests de rendement, tant en lecture, qu'en compréhension aurale, qu'en compréhension de l'écrit (OISE, 1974-77; OISE 1977) ont été utilisées.

5.2.4 à observer que peu d'attention a été accordée à l'enseignant:

1. à sa formation qui lui permet ou ne lui permet pas d'oeuvrer avec un groupe d'apprenants donné un programme donné, dans un contexte donné (Mackay et Bosquet, 1978)
2. à ses approches et démarches pédagogiques;
3. à sa maîtrise de la langue enseignée;
4. à son intégration et encadrement dans la contexte scolaire où le programme est implanté;

5.2.5 à constater que peu d'attention a été accordée aux parents des apprenants:

1. à leur participation aux programmes;
2. à leur observations en rapport avec le développement linguistique de leurs enfants hors du contexte de l'école;
3. à constater que peu d'attention a été donnée aux administrateurs des programmes tant sur le plan pédagogique que sur le plan des encadrements financiers et physiques (horaires, conditions matérielles et physiques, etc.) que sur le plan de leurs attitudes envers le programme;

4.. et à constater que peu d'attention a été accordée au matériel didactique utilisé.

De plus, ici qu Québec dans "L'Ecole Québécoise:

Enoncé de Politique et Plan d'Action" (MEQ, 1979), le ministère de l'éducation préconise que:

le ministère et la commission scolaire ont la responsabilité d'évaluer la qualité des programmes afin que ceux-ci répondent mieux aux besoins identifiés. Cette évaluation, faite avec rigueur et précision, nécessitera divers instruments pour mesurer, entre autres, la conformité des programmes aux objectifs généraux de formation et l'adéquation entre les contenus et l'évolution des besoins individuels et collectifs.

Cette évaluation s'effectuera aux moments de l'élaboration, de la mise à l'essai et de l'implantation des programmes. Elle se fera sur une base cyclique ou périodique.

Cependant, nous avons constaté que les politiques d'application de l'énoncé de politique précité, sont en voie de développement et ne sont par conséquent pas disponibles pour une application immédiate.

En ce qui a trait à notre deuxième objectif à savoir: déterminer une démarche appropriée pour notre propre recherche, cette enquête nous a laissé avec une série d'interrogations qui peuvent se résumer comme suit:

1. est-il plus sécurisant pour les autorités responsables du financement, du développement et de l'implantation d'un programme donné et pour les consommateurs et est-il plus sécuritaire

pour les évaluateurs de concentrer sur une évaluation contrôlée de type dure, à caractère sommatif, ayant comme critère d'évaluation principal le rendement des apprenants? ou

2. est-ce que le champ d'évaluation de curriculum n'est pas assez développé, c'est-à-dire n'est pas encore en mesure de fournir des modèles d'évaluations et des lignes de conduite, des politiques qui englobent des éléments tels que: le rendement des apprenants, la réaction des parents face au projet et aux programmes, les attitudes des administrateurs de programmes, la pertinence du matériel didactique?

Par conséquent, nous avons été amenés à développer notre modèle d'évaluation dont le développement, l'opérationnalisation et l'experimentation seront présentées dans le chapitre III. Ce modèle visait à faire l'évaluation de trois programmes qui seront décrits dans le chapitre II.

## 6 DEFINITION DE LA TERMINOLOGIE

Outre les termes que ont été explicités dans le chapitre I et d'autres termes qui seront définis au fur et à mesure qu'ils se présenteront, nous avons jugé opportun de définir les termes suivants, conformément à la définition qui

leur est attribuée et à leur utilisation dans le contexte du ministère de l'Éducation du Québec.

#### 6.1 Programme

Dans ce mémoire le terme programme est employé conformément à la politique relative à l'élaboration de programmes du ministère de l'Éducation du Québec et s'applique à tout document officiel élaboré et rédigé conformément à cette politique.

Un programme est un document pédagogique officiel prescriptif et qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves durant une période donnée. (MEQ, 1977).

Le programme vu dans ce contexte comporte plusieurs éléments tant prescriptifs qu'indicatifs.

1. Il englobe un contenu qui est composé d'un ensemble de connaissances, d'habilités et de savoir-faire à être développés sous forme d'objectifs pédagogiques et/ou d'apprentissage et d'éléments notionnels. Ces objectifs et éléments notionnels sont étroitement liés, sont prescriptifs et sont rédigés en terme de comportements terminaux anticipés chez les apprenants ou en terme de changements mesurables; e.g. "A la fin de la première année l'élève est capable de lire des textes à caractère informatif".

2. Le programme comporte une division de la matière proposée. Cette division s'effectue sous forme de modules ou d'unités d'apprentissage.
3. Il comporte aussi une disposition de la matière dans une suite logique et en séquences.
4. Il suggère des moyens d'évaluation des apprentissages.
5. Dans un document appelé "Guide Pédagogique d'accompagnement" il suggère des activités d'enseignement et d'apprentissage appropriées.

Les programmes du P.E.L.O. (Projet d'Enseignement des Langues d'Origine) dont il est question dans ce mémoire sont donc conformes aux aspects examinés ci-haut.

#### 6.2 Comité Consultatif

Le comité consultatif réfère à un comité formé d'individus qui représentent divers secteurs du monde de l'éducation au Québec, qui sont concernés par le développement, l'implantation et l'évaluation d'un programme donné et qui d'après un règlement du ministère de l'Éducation du Québec doivent être consultées régulièrement lors du processus d'élaboration de programmes d'enseignement ou d'études. Dans le cas du P.E.L.O. (Projet d'Enseignement des Langues d'Origine) le comité consultatif constitué par l'auteur est composé:

1. d'un représentant de chaque groupe ethnique concerné pour un total de trois représentants;



2. de trois représentants du MEQ à savoir un représentant pour les politiques administratives du gouvernement, un deuxième représentant qui est concerné par l'éducation des immigrants, et un représentant pour le développement des programmes;
3. d'un spécialiste en enseignement des langues qui représente les universités du Québec;
4. d'un conseiller pédagogique en enseignement des langues;
5. d'un représentant des commissions scolaires.
6. d'un représentant des directions d'écoles;
7. et d'un représentant des parents concernés.

#### 6.3 Mesure

Dans le domaine scolaire du Québec, la mesure consiste en toute opération qui permet d'obtenir un résultat ou tout autre indice au sujet de la performance d'un ou des élèves sur le degré d'atteinte d'un objectif poursuivi. Cette opération qui est habituellement menée par l'enseignant de la matière concernée peut aussi être conduite par un organisme scolaire ou le ministère de l'Éducation.

#### 6.4 Titulaire de classe régulière.

Est appelé(e) titulaire d'une classe régulière tout enseignant(e) qui a la responsabilité du développement d'un groupe d'élèves dans une école donnée au niveau primaire. Sur le plan

pédagogique au niveau Primaire le titulaire enseigne en général toutes les matières à l'exception des matières dites spéciales comme par exemple, l'éducation physique, les langues secondes et d'origine et la musique.

#### 6.5 L'examen

L'examen est un "instrument de mesure du rendement scolaire qui fournit un résultat quantitatif le plus souvent exprimé en pourcentage selon la performance réalisée par l'élève" (M.E.Q. 1975 page 4). Par exemple, un instrument de mesure préparé par un enseignant d'anglais, langue seconde, pour vérifier l'atteinte d'un objectif par les élèves est considéré comme étant un 'examen'.

#### 6.6 Le test

Le test est un "instrument de mesure, d'administration standardisée, élaboré à la suite d'une expérimentation des questions et d'une analyse de leur validité et de la fidélité de la mesure obtenue" (M.E.Q. 1973); par exemple le "Test de Lecture" de OISE (OISE 1974).

CHAPITRE II: . DESCRIPTION DU CADRE A L'INTERIEUR  
DUQUEL S'INSERE LA MISE A L'ESSAI  
DU MODELE PROPOSE.

1. Description du projet P.E.L.O.
2. Identification des programmes d'études.
3. Identification des apprenants.
4. Identification de l'enseignant.
5. La problématique du bilan.

L'idée, le désir ainsi que l'intérêt de développer un modèle d'évaluation de programmes d'études de langue, qui fait l'objet de la présente dissertation, a pris naissance lors de l'accomplissement d'une évaluation d'un projet d'enseignement de langues bien précis. Par conséquent, il semble pertinent et nécessaire à ce stade de décrire le projet qui a été évalué.

Le chapitre II se propose :

- de décrire le projet d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.);
- d'identifier les programmes d'études, les apprenants ainsi que les enseignantes du P.E.L.O.;
- et d'exposer la problématique du bilan.

I. DESCRIPTION DU P.E.L.O. (PROJET D'ENSEIGNEMENT  
DES LANGUES D'ORIGINE)

II. Le P.E.L.O. C'est quoi?

Le 15 janvier 1979, le ministre de l'Education du Québec, Monsieur Jacques-Yvan Morin a rendu officiel le P.E.L.O. (Projet d'enseignement des langues d'origine), soulignant ainsi toute l'importance que le gouvernement actuel attache à l'apport culturel des diverses communautés ethniques qui font partie intégrante de la société québécoise; observant ainsi la règle de la Charte des droits et libertés de la personne, selon laquelle "les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe" (M.E.Q. 1979 p.19). Par conséquent, le Projet d'Enseignement des langues d'origine procède d'une volonté et d'une décision du ministère de l'Education du Québec d'offrir aux enfants de différentes ethnies qui fréquentent les écoles publiques du Québec, un enseignement de leur langue et culture d'origine à l'intérieur de l'horaire régulier de l'école.

## 1.2 Retrospective 1977-1978.

Dans un premier temps, dès septembre 1977, une série d'enquêtes qui ont porté sur: i) la clientèle et les effectifs scolaires, ii) l'expérience et les attentes des associations ethniques et les systèmes d'enseignement des langues d'origine tant au Québec qu'en France et iii) une série de consultations auprès des universités, des commissions scolaires, des associations ethniques furent effectuées. Les enquêtes et consultations ont permis de déterminer pour le P.E.L.O. les objectifs suivants:

### Les objectifs spécifiques du point de vue de la communauté québécoise.

La société québécoise tout en recherchant sa cohérence autour d'un projet collectif précis, ne veut pas nier les spécificités des composantes de sa population. En particulier, elle tient en grande considération les apports des groupes ethniques qui constituent une partie de sa population. En conséquence, un des buts de l'école québécoise serait de donner aux communautés ethniques les moyens de garder contact avec la langue qui véhicule leur culture d'origine.

Les objectifs spécifiques du point de vue des communautés ethniques.

L'enquête auprès des associations ethniques sur leurs attentes en ce qui concerne l'enseignement de leur langue d'origine a permis de constater que leurs objectifs se situent sur trois plans:

i) Au plan de la communauté d'accueil, les communautés ethniques rejoignent les objectifs spécifiques de la communauté québécoise comme telle. Elles affirment en effet que l'enseignement des langues d'origine permettrait aux nouveaux immigrants ainsi qu'aux individus dont la souche familiale est d'immigration récente, d'être des relais efficaces des éléments de la culture d'origine dans la perspective d'un enrichissement culturel du patrimoine commun des Québécois.

ii) Au plan de la communauté ethnique, la langue est un mode de communication qui permet de mettre en valeur les éléments fondamentaux de la culture d'origine. Ces éléments sont, dans certains cas, liés à la religion dans d'autres cas, ce sont les rapports entre les générations, entre les parents et les enfants dans le cadre de la vie familiale.

iii) Au plan de l'individu, les communautés ethniques visent par un enseignement de la langue d'origine:

- à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, surtout quand la langue d'usage de la famille est la langue d'origine et quelle constitue, de ce fait, la langue maternelle de l'enfant;

- à un moyen d'intégrer les jeunes (enfants et adolescents) par une meilleure identification à la communauté d'origine;

- à valoriser la langue d'origine auprès des jeunes, en leur donnant une connaissance systématique de la langue ainsi qu'un accès aux divers niveaux d'expression de cette langue;

- à fournir aux jeunes qui font partie de la communauté les moyens d'acquérir et de maîtriser l'idiome qui par rapport à leur culture est valorisé comme standard. Ce dernier point vaut surtout dans les communautés où les diversités dialectales importantes deviennent un obstacle à l'intercommunication entre les membres de la communauté." (M.E.Q., Cadre Général du P.E.L.O., 1977, p.2).



- de dégager et de déterminer pour les programmes d'enseignement des langues d'origine les objectifs généraux qui englobent les trois dimensions suivantes:
- les objectifs d'ordre linguistique, c'est-à-dire enseignement et apprentissage de la langue;
- les objectifs d'ordre culturel, c'est-à-dire permettre à l'élève de prendre intérêt, de connaître et de maintenir divers aspects de sa culture d'origine;
- les objectifs d'ordre socio-psycholinguistique, c'est-à-dire permettre à l'élève de développer et de valoriser son identité propre.

Dans un deuxième temps la mise en place d'un cadre général pour le projet déterminait:



- les langues d'origine à être retenues pour la phase de mise à l'essai, durant l'année scolaire 1978-1979, notamment: le grec, l'italien et le portugais, étant donné que les groupes ethniques qui véhiculent ces langues d'origine comptent d'après les relevés statistiques du M.E.Q., un nombre suffisant

de membres dans une école donnée, c'est-à-dire  
approximativement 20 élèves par groupe;

- les secteurs à être retenus pour l'implantation de la phase de mise à l'essai, notamment le Montréal métropolitain,
- le niveau ou le groupe d'âge à être retenu, notamment les apprenants de six ans;
- le temps à être alloué à l'enseignement des langues d'origine dans la maquette horaire régulière de l'école, à savoir 30 minutes par jour.

En dernier lieu, trois comités de production de programmes d'études furent formés; un comité pour chacune des trois langues retenues (le grec, l'italien et le portugais). Il est opportun de noter ici que les membres des comités furent recrutés après consultations et recommandations des universités et des associations ethniques qui avaient déjà plusieurs années d'expérience de l'enseignement de leurs langues d'origine et que ces mêmes membres possèdent tous la compétence linguistique, la compétence à communiquer et la compétence culturelle d'un natif dans la langue et la culture d'origine concernée.

La tâche des comités de production de programmes d'études consistait à expliciter pour les programmes les objectifs généraux tri-dimensionnels déjà mentionnés à savoir:

- les objectifs d'ordre linguistique
  - les objectifs d'ordre socio-psycholinguistique
  - les objectifs d'ordre culturel
  - à déterminer les objectifs terminaux d'apprentissage, conformément à la politique relative à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques (DGDP, M.E.Q. 1977);
  - à spécifier le contenu linguistique à être enseigné;
  - à suggérer la démarche pédagogique à être privilégiée;
  - à présenter les programmes tant dans une version française que dans la langue d'origine concernée.
- 
- 

## 2. IDENTIFICATION DES PROGRAMMES D'ETUDES

Les programmes d'études élaborés pour la phase de mise à l'essai étaient conformes à la "politique relative à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques (M.E.Q., DGD, 1977)" du ministère de l'Éducation du Québec examinée à 1.3. Ils avaient été conçus et rédigés par des comités de production de programmes.

Dès l'automne 1978 les trois programmes, soit les programmes de grec, d'italien et du portugais entraient dans une phase de mise à l'essai qui devait durer sept mois. Les cours de langue d'origine à caractère facultatif se sont adressés à III apprenants de six ans des communautés grecque, italienne et portugaise qui fréquentaient sept écoles d'expression française de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.). Les apprenants étaient regroupés de sorte que quatre groupes d'enfants ont suivi les cours de portugais, deux groupes le cours d'italien et deux groupes le cours de grec. Il est à noter que les cours de langues d'origine étaient intégrés à l'intérieur de l'horaire régulier de la classe de première année du cursus primaire à raison de 30 minutes par jour soit de 150 minutes par semaine (voir tableau II).

APPRENANTS INSCRITS AUX COURS DU P.E.L.O.	Nombre inscrit en novembre 1978	Nombre inscrit en mai 1979	Nombre d'écoles	NOMBRE DE CLASSES DU P.E.L.O.	Temps alloué par jour
GRECS	24	25	2	2	30 minutes par classe
ITALIENS	25	26	2	2	30 minutes par classe
PORTUGAIS	62	67	3	4	30 minutes par classe
TOTAL	111	118	7	8	240 minutes

Tableau III: Illustration du nombre d'apprenants inscrits aux cours du P.E.L.O., du nombre d'écoles impliquées, du nombre de classes de langues d'origine et du temps alloué.

1. Les objectifs poursuivis;

Les objectifs généraux visent par les programmes du P.E.L.O. pour la première année du cursus primaire;

- au plan linguistique à amener l'apprenant à:
  - maîtriser le vocabulaire et la syntaxe de base de sa langue d'origine;
  - comprendre des élocutions simples qui lui sont directement adressées par les membres de sa famille, ses pairs, son professeur;
  - s'exprimer oralement au moyen de courtes phrases naturelles avec les membres de sa famille, ses pairs, son professeur;
- au plan socio-psycholinguistique à susciter chez l'apprenant un intérêt:
  - pour son identification à sa langue et à sa culture d'origine;
  - vers la valorisation de sa langue et sa culture d'origine;
- au plan culturel:
  - à permettre à l'apprenant de prendre intérêt aux différents aspects de sa culture d'origine.

## 2.2 Contenu de chaque programme;

Chaque programme spécifie et prescrit les objectifs terminaux, c'est-à-dire, "les résultats anticipés chez les élèves, en termes de changements à la fin d'une période donnée" (DGDP, M.E.Q. 1977, p.2); les objectifs intermédiaires, c'est-à-dire, "un comportement ou un résultat d'apprentissage favorisant l'attente d'un objectif terminal" (DGDP, M.E.Q., 1977 p.3); les éléments notionnels regroupés sous des thèmes pertinents à l'environnement immédiat, familial et quotidien de l'apprenant, e.g. sa famille ou ses vêtements et les éléments linguistiques à être maîtrisés. De plus, chaque programme suggère la démarche méthodologique à être privilégiée et la durée de l'exploitation de chaque module.

## 2.3 Division de la matière proposée aux apprenants;

La matière à être enseignée ou proposée aux apprenants est divisée d'abord en modules c'est-à-dire, "un groupe d'éléments notionnels structurés, d'ampleur variable, reliés à des objectifs, mais faisant partie d'un ensemble plus vaste: le programme" (DGDP, M.E.Q., 1977 p;2) puis en unités d'apprentissage qui représentent des sub-divisions d'un module. Chaque module étudie un thème bien spécifique.

#### 2.4 L'approche retenue;

L'approche qui sous-tend les programmes revêt un caractère éclectique: les centres d'intérêts sont présentés sous forme de thèmes, par exemple: la famille, les vêtements ...; la démarche pédagogique et l'exploitation des structures sont empruntés au structuralisme; où l'accent est mis sur la forme, et où l'enseignement d'une langue est considéré comme un processus mécanique de formation d'habitudes à l'aide de stimuli et de réponses visuels et sonores (Roulet 1975) et l'accent est placé sur le développement des savoir-faire oraux et auraux qui se rattachent aux tendances actuelles dans l'enseignement des langues et qui visent à développer la compétence à communiquer. La correction phonétique est aussi jugée importante.

#### 2.5 La méthodologie;

Les programmes octroient une connaissance minimale voire même passive de la langue d'origine aux apprenants au départ. Par conséquent, le contenu linguistique est structuralement gradué, et la progression s'effectue de structures simples aux structures complexes, c'est-à-dire, l'apprenant étudie d'abord l'article, puis article plus sujet (déterminatif), puis article plus sujet plus verbe, etc... Bien entendu, la progression se manifeste aussi en ce qui concerne les verbes dans les temps et les modes.



Le vocabulaire choisi est strictement en rapport avec les différents thèmes à l'étude.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage suggèrent l'utilisation de supports visuels et sonores ainsi que des activités telles que la répétition, la substitution et la transformation.

Outre le matériel représenté par le contenu linguistique des programmes, les programmes prévoient l'utilisation d'histoires, de chansons enregistrées et de bandes dessinées.

En ce qui a trait aux mesures et aux évaluations des apprentissages les programmes tels qu'élaborés en 1977-1978 prévoient un examen de 15 minutes à la fin de chaque objectif terminal. Cependant, la préparation, l'administration et la correction de cet examen sont laissées entièrement à la discrétion de l'enseignant(e).

A titre d'exemple ou d'information consulter l'annexe I qui présente les introductions des programmes de grec, d'italien et de portugais élaborés durant l'année scolaire 1977-1978.

### 3. IDENTIFICATION DES APPRENANTS:

Les données ayant trait aux caractéristiques des apprenants disponibles au début de la phase de la mise à l'essai englobent les traits suivants: les apprenants sont des enfants dont les parents ou tuteurs se reconnaissent une appartenance à la langue et à la culture grecques, italiennes ou portugaises; ils sont des garçons et des filles âgées de six ans qui fréquentent une première année du cursus primaire dans une école publique où la langue d'enseignement est le français. La première langue apprise par l'apprenant ainsi que la langue parlée à la maison par l'apprenant avec ses parents et avec ses frères et ses soeurs pouvait être soit la langue d'origine (le grec ou l'italien ou le portugais), soit le français, soit l'anglais. Ceci semblait dépendre de deux facteurs: une immigration qui remonterait à une ou plusieurs générations dénoterait que la langue d'origine serait utilisée moins fréquemment ou tout autant que le français ou l'anglais. Par conséquent, l'apprenant pouvait avoir soit une connaissance active (compréhension et expression) de la langue soit une connaissance passive (compréhension) de sa langue d'origine. Il semblait de plus que la fréquence des contacts avec la langue et la culture d'origine ne pouvait être déterminée de façon précise mais qu'il y avait des opportunités pour

les apprenants d'être en contact avec la langue et la culture d'origine dans des situations très diverses comme par exemple: en visite chez les grand-parents ou au magasin communautaire, par l'envoi ou la réception de cartes de souhaits des membres de la famille qui résident dans le pays d'origine.

Compte tenu du caractère innovateur et expérimental du P.E.L.O. au Québec, il a été jugé opportun au début de l'implantation de la mise à l'essai des programmes de recueillir des données, au début, à la fin et durant la phase de mise à l'essai des parents des enfants, des enseignants, des directions d'écoles et des apprenants en rapport plus particulièrement aux aspects suivants du P.E.L.O.: l'apprenant inscrit aux cours de langues d'origine, l'enseignant, la pertinence des objectifs visés par les programmes, l'intégration du P.E.L.O. à la vie de l'école régulière, le matériel didactique et les mesures des apprentissages. Le but de la collecte de ces données était de nous fournir des indices et des informations qui seraient utiles dans l'analyse des questions suivantes:

- quelles sont les caractéristiques réelles des apprenants qui fréquentent ou fréquenteront les cours de langues d'origine?
- dans quelle mesure les programmes élaborés en 1977-78 répondent aux besoins des apprenants, aux attentes et aux aspirations des parents?

- quels sont les aspects des programmes qui doivent faire l'objet d'améliorations?

- quelles sont les caractéristiques réelles de l'enseignant du P.E.L.O. et quel est le type de formation qui doit lui être assurée? (voir Tableau IV)

A partir des données recueillies qui visaient à déterminer les caractéristiques des sources consultées (voir Tableau V) à savoir, les parents dont les enfants suivent les cours de langue d'origine, les enseignantes qui dispensent les cours de langue d'origine, les enseignantes des classes régulières que fréquentent les apprenants du P.E.L.O., les directions des sept écoles impliquées et des apprenants eux-mêmes, il nous apparaît opportun de dégager des traits communs aux apprenants du P.E.L.O.,

Les traits communs sont regroupés sous les rubriques suivantes:

- caractéristiques personnelles des apprenants;
- caractéristiques socio-linguistiques et linguistiques des apprenants;
- caractéristiques socio-économiques des apprenants.

Aspects examinés Sources de données	APPRENANT DU P.E.L.O.	ENSEIGNANT DU P.E.L.O.	PROGRAMMES DU P.E.L.O.	LE P.E.L.O. ET LA VIE DE L'ECOLE
ENSEIGNANTES DU P.E.L.O.	-caractéristiques socio-linguistiques	-besoins immédiats visant à l'application des programmes	-pertinence des objectifs visés	-attitudes des directions d'écoles et les enseignantes du régulier face au P.E.L.O.
-DIRECTIONS D'ECOLES	-comportement autres que linguistiques	-intégration à la vie de l'école	-aspect sujet à amélioration	-intégration des enseignantes du P.E.L.O. à la vie de l'école
ENSEIGNANTES DES CLASSES REGULIERES	-rendement séquentiel suite à l'application des programmes	-développement professionnel progressif et continu	-matériel didactique	-contraintes d'horaires
OBSERVATIONS EN CLASSES	-attitudes envers les cours		-mesures des apprentissages appropriées	-conditions matérielles physiques
MESURES SEQUENTIELLES				

Tableau IV: Illustration des aspects examinés lors de la phase de la mise de l'essai et les sources qui ont fourni les données.

N.B. - le tableau ne comporte aucun ordre chronologique.

SOURCES CONSULTÉES	FREQUENCE	INSTRUMENTS UTILISÉS	TYPES DE DONNÉES
PARENTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-lors de l'inscription officiel au cours du P.E.L.O. automne 1978 (1 fois)</li> <li>-soirée d'évaluation printemps 1978 (1 fois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-fiches d'identification</li> <li>-questionnaire administré sans formes d'entrevue structurées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-information réelles sur les apprenants</li> <li>-observations</li> <li>-constatations</li> </ul>
ENSEIGNANTES DU P.E.L.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-à chaque quinze jours depuis novembre 1978 (12 fois)</li> <li>-évaluation printemps 1979</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-entrevues structurées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-observations</li> <li>-constatations</li> <li>-feedback verbal spontané</li> </ul>
ENSEIGNANTES DES CLASSES REGULIERES & DIRECTIONS D'ECOLLES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-évaluation printemps 1979 (1 fois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-entrevues structurées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-observations</li> </ul>
APPRENANTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-automne 1978</li> <li>-printemps 1979</li> <li>-mesures séquentielles après chaque objectif intermédiaire</li> <li>-évaluation printemps 1979</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-prétest et post-test sous forme de jeu de communication</li> <li>-mesures préparées par les enseignants</li> <li>-entrevues structurées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-savoir-faire propres à la compréhension et à l'expression</li> <li>-résultats chiffrés des mesures des apprentissages</li> <li>-feedback verbal spontané</li> </ul>

Tableau V: Résumé des sources consultées de la fréquence de la collecte des données, des instruments utilisés et des types de données recueillies dans le but de déterminer les caractéristiques des apprenants.

### 3.1 Caractéristiques personnelles des apprenants:

Sur les 111 apprenants inscrits aux cours de langues d'origine en automne 1978, on retrouvait 64 filles et 47 garçons. 53 d'entre eux sont nés au Québec, quatre sont nés au Canada, hors du Québec, 41 dans le pays d'origine et treize ailleurs qu'au Canada ou le pays d'origine.

En ce qui concerne les parents des apprenants un père et une mère sont nés au Québec, 107 pères et 106 mères sont nés dans le pays d'origine et enfin trois pères et quatre mères sont nés ailleurs qu'au Canada ou le pays d'origine. (voir Tableau VI).

CARACTERISTIQUES PERSONNELLES	GRECS	ITALIENS	PORTUGAIS	TOTAL
FILLES	15	14	35	64
GARCONS	9	11	27	47
NES AU QUEBEC	20	18	15	53
NES AU CANADA (hors Quebec)	0	2	2	4
NES DANS LE PAYS D'ORIGINE AILLEURS	4	4	33	41
	0	1	12	13
PERES NES AU QUEBEC	0	0	1	1
MERES NEES AU QUEBEC	0	0	1	1
PERES NES DANS LE PAYS D'ORIGINE	24	24	59	107
MERES NEES DANS LE PAYS D'ORIGINE	24	24	58	106
PERES NES AILLEURS	0	1	2	3
MERES NEES AILLEURS	0	1	3	4
TOTAL:	24	25	62	

Tableau VI: Caractéristiques personnelles des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine pendant la phase de mise à l'essai des programmes.



## 2. Caractéristiques socio-linguistiques et linguistiques des apprenants.

Les parents par le biais des fiches d'identifications (Annexe II) ont fourni les données ayant trait aux caractéristiques socio-linguistiques des apprenants. Ces caractéristiques regroupent les catégories suivantes; à savoir: la première langue acquise par l'apprenant; la langue parlée à la maison: par les parents entre eux, par l'apprenant avec ses parents, par l'apprenant avec ses frères et soeurs, par l'apprenant avec ses amis et amies; et d'après les parents le degré de compréhension et d'expression de la langue d'origine démontré par les apprenants.

D'après les données fournies par les parents il semble que certains apprenants ont acquis plus d'une langue, comme langue première, et parlent plus d'une langue à la maison. Par conséquent les chiffres présentés dans le tableau V ne correspondent pas au nombre total d'apprenants dans chaque groupe ethnique.

CARACTERISTIQUES SOCIO-LINGUISTIQUES		GRECS	ITALIENS	PORTUGAIS
PREMIER LANGUE ACQUISE PAR L'APPRENANT	LANGUE D'ORIGINE	23	21	56
	FRANCAIS	2	3	4
	ANGLAIS	1	4	0
LANGUE PARLEE A LA MAISON PAR LES PARENTS	LANGUE D'ORIGINE	24	24	62
	FRANCAIS	1	2	7
	ANGLAIS	0	3	0
LANGUE PARLEE PAR L'APPRENANT AVEC SES PARENTS	LANGUE D'ORIGINE	24	23	58
	FRANCAIS	2	6	14
	ANGLAIS	0	4	0
LANGUE PARLEE PAR L'APPRENANT AVEC SES FRERES ET SOEURS	LANGUE D'ORIGINE	19	15	44
	FRANCAIS	4	6	28
	ANGLAIS	6	7	0
LANGUE PARLEE PAR L'APPRENANT AVEC SES AMIS ET AMIES	LANGUE D'ORIGINE	18	10	34
	FRANCAIS	7	13	47
	ANGLAIS	13	15	2
D'APRES LES PARENTS L'APPRENANT COMPREND LA LANGUE D'ORIGINE	PAS DU TOUT	0	1	0
	TRES PEU	1	4	4
	ASSEZ BIEN	10	16	20
	TRES BIEN	13	5	31
D'APRES LES PARENTS L'APPRENANT PARLE LA LANGUE D'ORIGINE	PAS DU TOUT	0	1	0
	TRES PEU	0	7	3
	ASSEZ BIEN	13	13	20
	TRES BIEN	11	4	29

Tableau VII: Caractéristiques socio-linguistiques des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine pendant la phase de mise à l'essai des programmes.

De plus seize des 24 apprenants grecs, quatre des 25 apprenants italiens, et douze des 62 apprenants portugais ont suivi avant de s'inscrire aux cours du P.E.L.O. et continuent de suivre des cours d'enseignement de leurs langues d'origine, après les heures de classes régulières et le samedi. Ces cours extracurricula sont assurés par des organismes ethniques qui dispensent un enseignement de leurs langues et cultures d'origine aux membres de leurs communautés.

Un prétest élaboré par les responsables des programmes du P.E.L.O., sous forme d'un jeu de communication dépourvu de stimuli linguistiques a été administré à tous les apprenants des cours de langue d'origine en automne 1978. (Voir annexe III Pré-Test). Les résultats de ce test nous ont permis de constater que tous les apprenants ont une connaissance de leurs langues d'origine, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de l'expression. Cependant, une moyenne de 21% des apprenants grecs s'expriment dans un langage où l'on retrouve du grec et de l'anglais, une moyenne de 15% des apprenants italiens et une moyenne de 10% des apprenants portugais font usage d'un langage où l'on retrouve la langue d'origine et le français. (voir tableau VIII, IX, X Colonne Prétest)

APPRENANTS GRECS		pretest NOV. '78	post-test MAI. '79	% MOY
LE LANGAGE EXPRESSIF	1. L'apprenant donne à son compagnon/sa compagne des informations détaillées de l'image.	38	38	38
	2. L'apprenant s'exprime en phrases complètes et grammaticalement correctes.	46	63	54.5
	3. L'apprenant s'exprime en phrases complètes mais grammaticalement incorrectes.	50	38	44
	4. L'apprenant s'exprime en monosyllabes e.g. mots de vocabulaire isolés.	8	-	4
	5. Exclamations.	-	-	-
	6. Commentaires sur les images.	21	21	21
	7. L'apprenant ne s'exprime pas du tout.	-	-	-
LE LANGAGE RECEPTIF	8. L'apprenant exécute immédiatement la tâche.	100	100	100
	9. L'apprenant ne réussit pas à exécuter la tâche.	-	2	-
	10. L'apprenant pose des questions pour avoir plus d'informations.	18	-	8.5
OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES	11. L'apprenant est très à l'aise.	100	100	100
	12. L'apprenant est mal à l'aise.	-	-	-
	13. L'apprenant manifeste beaucoup d'intérêt pour le grec.	25	50	37.
	14. Usage du grec et de l'anglais.	21	25	23
	15. Usage du grec et du français.	-	-	-
	16. Usage du grec seulement.	79	71	75

Tableau VIII: Caractéristiques linguistiques des apprenants grecs inscrits aux cours de langue d'origine grecque, pendant la phase de mise à l'essai des programmes.

LE LANGAGE  
EXPRESSIF  
RECEPTIF  
OBSERVATIONS  
ET  
COMMENTAIRES

APPRENANTS ITALIENS		PRETEST NOV. 78	POST-TEST MAI '79	MOY
LE LANGAGE EXPRESSIF	1. L'apprenant donne à son compagnon/sa compagne des informations détaillées de l'image.	27	100	637
	2. L'apprenant s'exprime en phrases complètes et grammaticalement correctes.	27	-	135
	3. L'apprenant s'exprime en phrases complètes mais grammaticalement incorrectes.	2	-	135
	4. L'apprenant s'exprime en monosyllabes e.g. mots de vocabulaire isolés.	-	-	-
	5. Exclamations.	12	17	145
	6. Commentaires sur les images.	8	17	125
	7. L'apprenant ne s'exprime pas du tout.	4	-	2
LE LANGAGE RECEPTIF	8. L'apprenant exécute immédiatement la tâche.	96	100	98
	9. L'apprenant ne réussit pas à exécuter la tâche.	4	-	2
	10. L'apprenant pose des questions pour avoir plus d'informations.	15	13	14
	11. L'apprenant est très à l'aise.	81	100	905
	12. L'apprenant est mal à l'aise.	4	-	2
	13. L'apprenant manifeste beaucoup d'intérêt pour le jeu.	15	65	40
OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES	14. Usage d'un dialecte italien.	31	26	285
	15. Usage de l'italien et du français.	15	30	225
	16. Usage de l'italien standard.	54	78	66

Tableau IX: Caractéristiques linguistiques des Apprenants italiens inscrits aux cours de langue d'origine italienne, pendant la phase de mise à l'essai des programmes.

APPRENANTS PORTUGAIS		PRETEST NOV. '78	POST-TEST MAI. '79	MOY
LE LANGAGE EXPRESSIF	1. L'apprenant donne à son compagnon/sa compagne des informations détaillées de l'image.	71	95	84
	2. L'apprenant s'exprime en phrases complètes et grammaticalement correctes,	24	56	40
	3. L'apprenant s'exprime en phrases complètes mais grammaticalement incorrectes.	19	5	12
	4. L'apprenant s'exprime en monosyllabes e.g. mots de vocabulaire isolés.	36	11	23.5
	5. Exclamations.	18	40	9
	6. Commentaires sur les images.	22	19	20.5
	7. L'apprenant ne s'exprime pas du tout.	1	0	.5
LE LANGAGE RECEPTIF	8. L'apprenant exécute immédiatement la tâche.	92	92	92
	9. L'apprenant ne réussit pas à exécuter la tâche.	6	0	3
	10. L'apprenant pose des questions pour avoir plus d'informations.	9	0	4.5
OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES	11. L'apprenant est très à l'aise.	45	95	70
	12. L'apprenant est mal à l'aise.	9	0	4.5
	13. L'apprenant manifeste beaucoup d'intérêt pour le jeu.	43	65	54
	14. Usage du portugais difficilement.	10	0	5
	15. Usage du portugais et du français.	10	4	7
	16. Usage du portugais seulement.	0	86	43

Tableau X: Caractéristiques linguistiques des apprenants portugais inscrits aux cours de langue d'origine portugaise pendant la phase de mise à l'essai des programmes.

### 3.3 Caractéristiques socio-économiques des apprenants.

Tous les apprenants inscrits aux cours de langue d'origine dans le cadre du P.E.L.O. résident en milieu urbain. En ce qui a trait au niveau socio-économique, nous avons adopté les catégories MANUEL et NON-MANUEL pour les occupations tant du père que de la mère.

CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES	GRECS	ITALIENS	PORTUGAIS	TOTAL
RESIDENCE	MILIEU URBAIN	MILIEU URBAIN	MILIEU URBAIN	
TRAVAIL DU PERE: MANUEL	21	22	60	103
NON-MANUEL	3	2	3	8
TRAVAIL DE LA MERE: MANUEL	18	19	52	89
NON-MANUEL	0	1	2	3

Tableau XI: Caractéristiques socio-économiques des apprenants inscrits aux cours de langue d'origine pendant la phase de la mise à l'essai des programmes.

#### 4. L'ENSEIGNANT

Compte tenu du caractère expérimental et prioritaire du P.E.L.O. pour l'année scolaire 1978-1979, l'enseignant des cours de langues d'origine s'est vu accorder un "statut de spécialiste hors ratio" (M.E.Q. P.E.L.O. Document 78-79-6). Les critères d'engagement des enseignants qui tenaient compte tant des objectifs visés que des recommandations formulées par les comités ad hoc chargés de l'élaboration des programmes sont les suivants:

- posséder la compétence d'un natif dans la langue et la culture d'origine concernées, tant au niveau de la compréhension de l'expression orale ou de l'expression écrite qu'au niveau de l'expression orale ou de l'expression écrite;
- posséder une connaissance suffisante du français afin de pouvoir lire les documents du ministère de l'Education et d'autres documents pertinents au P.E.L.O. rédigés en français afin d'être capable de comprendre et de participer à des conversations, des discussions, ou des comités de travail qui se déroulent en français et afin de s'intégrer à la vie de l'école ou il/elle oeuvre;



- posséder dans la mesure du possible un brevet d'enseignement du ministère de l'Education de la province de Québec;
- avoir une formation en didactique de l'enseignement des langues;
- avoir une connaissance minimale du processus d'apprentissage et des modes d'évaluation des apprentissages des langues;
- avoir déjà enseigné soit au niveau primaire ou secondaire;
- avoir déjà enseigné la langue d'origine concernée comme langue maternelle ou langue seconde ou langue d'origine.

## 5. LA PROBLEMATIQUE DU BILAN:

Compte tenu du caractère innovateur du P.E.L.O. au ministère de l'Éducation du Québec; de sa complexité tant de par les dimensions qu'il englobe que par les différents facteurs qui sont impliqués; et du fait qu'au meilleur de nos connaissances il n'existe pas au Québec de programme identique au P.E.L.O. avec lequel ce dernier pouvait être comparé ou avec lequel les résultats obtenus pouvaient être mesurés.

Et compte tenu des impératifs énumérés ci-dessous:

- du fait que les programmes étaient dans une phase de mise à l'essai depuis le 27 novembre 1978;
- du fait que la commission scolaire assurant la mise à l'essai ne souhaitait pas d'interventions dans les écoles concernées avant la mi-avril 1979;
- les ressources humaines disponibles (de fin mars 1979 au 15 mai 1979; période allouée pour les travaux visant à faire le bilan du P.E.L.O.) étaient très limitées;
- des délais alloués pour la production du rapport au Comité consultatif;

Il nous apparaissait qu'il serait prématuré de tenter de répondre de façon catégorique à la question: Est-ce que le P.E.L.O. est une réussite totale?

Il nous apparaissait qu'une simple réponse ne serait pas adéquate pour rendre compte de toutes les activités qui s'étaient déroulées. Par conséquent, la question qui nous apparaissait la plus appropriée en était une, basée sur une appréciation globale de la nature du caractère innovateur de ce projet éducationnel:

Quels sont les points forts, et les points faibles qui peuvent être observés à ce jour en rapport avec les différentes composantes du P.E.L.O. et quels sont les moyens à prendre afin de remédier aux points faibles et afin de sauvegarder les points forts?

(M.E.Q. P.E.L.O. Document 78-79-16, p.2)

Ce bilan à caractère descriptif est en relation avec cette dernière question. En conformité avec la question posée, et en rapport avec toutes les composantes, les procédures et les activités qui font partie intégrante du P.E.L.O., du début de la période d'élaboration des programmes de première année à la fin de la mise à l'essai de ces mêmes programmes, des données ont été recueillies.

L'objectif visé par la description de cette étude d'ensemble, est de fournir à tous ceux qui sont présentement associés au P.E.L.O. et à ceux qui pourraient y être associés à l'avenir, des lignes de conduite à suivre

et des indices visant les moyens à prendre pour améliorer le projet et ses programmes d'enseignement et sauvegarder les éléments efficaces.

Les travaux visant à faire le bilan, ont débuté immédiatement après la demande du comité consultatif datée du 1979-03-21 à l'effet qu'une évaluation du P.E.L.O. leur soit remise au plus tard le 15 mai 1979. Les travaux englobent: l'élaboration d'un cadre général de toutes les opérations la conception et rédaction d'instruments visant à recueillir les données; la formation de chercheurs et d'observateurs; la cueillette d'informations de 143 personnes à partir de 162 questions sous forme d'entrevues structurées individuelles ou en groupes; la production et la projection pour les parents de neuf vidéo-cassettes de classes-types et 16 observations en situation de classe.

### CHAPITRE III METHODOLOGIE SUIVIE POUR OBTENIR LE BILAN

1. L'identification des composantes examinées.
2. L'identification des sources consultées.
3. Le développement des instruments utilisés.
4. La collecte des données.
5. Le résumé des données recueillies.
6. Les conclusions retirées.

## METHODOLOGIE SUIVIE POUR OBTENIR LE BILAN

Le chapitre III présente l'opérationnalisation du modèle proposé lors de sa mise à l'essai, c'est-à-dire:

- il identifie et décrit les composantes du Projet d'Enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) qui ont été examinées;
- il identifie et justifie les sources d'informations consultées;
- il décrit les instruments élaborés;
- il examine la collecte des données;
- il résume les données recueillies;
- il présente les conclusions retirées.

Un cadre général élaboré au début de la phase de mise à l'essai des programmes préconisait une évaluation formative qui permettrait de recueillir les informations appropriées dans le but de déterminer les aspects des programmes devant faire l'objet de modifications et d'améliorations (voir Tableau XII).

### 1.11 Les conditions matérielles et physiques

Les conditions matérielles et physiques dans les sept écoles concernées et à l'intérieur desquelles se dispensent les cours de langue d'origine.

### 1.12 Les interactions enseignante/apprenants dans la classe du P.E.L.O.

Le processus dynamique d'enseignement et d'apprentissage, tel qu'il peut être observé en salle de classe, est visé ici.

## 2. IDENTIFICATION DES SOURCES CONSULTÉES

Les sources consultées englobent les représentants de chaque groupe, organisation, organisme ou institution qui sont ou qui ont été impliqués et touchés directement ou indirectement par le P.E.L.O.

- Les responsables du projet, le responsable des programmes du P.E.L.O. ainsi que le Comité Consultatif du P.E.L.O.;
- Les parents des apprenants inscrits aux cours des langues d'origine;
- Les représentants des associations ethniques concernées;

- Les responsables de la phase de mise à l'essai du projet à la commission scolaire impliquée soit la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, (C.E.C.M.);
- Les sept directions d'écoles concernées;
- Les trois enseignantes des programmes de langues d'origine;
- Les apprenants inscrits aux cours de langues d'origine;
- Les titulaires des classes régulières que fréquentent les apprenants du P.E.L.O;
- Les observations en situation de classe;
- Un observateur objectif a été consulté dans le but d'obtenir une opinion professionnelle sur la pertinence de certaines composantes du P.E.L.O. (e.g. les instruments de mesure) qui ne pouvait être assujettis à aucun autre type d'évaluation.

### 3. LE DEVELOPPEMENT DES INSTRUMENTS UTILISES LORS DE LA CUEILLETTE DES DONNEES.

Suite à l'identification des composantes à être examinées et les sources à être consultées, l'approche retenue pour la collecte des données fut déterminée et il fut décidé d'élaborer les instruments suivants:



- un questionnaire;
- une grille d'évaluation;
- des vidéo-cassettes illustrant des classes-types ainsi que des activités de mesures des apprentissages.

### 3.1 Le questionnaire

Dans un premier temps, un instrument comprenant onze séries de questions pour un total de 162 questions fut conçu et élaboré. Chaque série de questions se rapporte à une des composantes du P.E.L.O. spécifiées dans le Tableau XIII sur la ligne horizontale et tient compte des antécédents du P.E.L.O. depuis la conception du projet jusqu'à la fin de la phase de mise à l'essai des programmes d'étude. Par la suite, les questionnaires individuels furent développés à partir d'une sélection de questions les plus appropriées aux sources d'informations spécifiées dans le Tableau III sur la ligne verticale.

L'approche décrite ci-haut fournissait d'un seul coup des avantages bi-dimensionnels. D'une part, l'on respectait le but visé par le bilan c'est-à-dire, de recueillir des informations se rapportant à toutes les composantes du P.E.L.O: d'autre part, les données recueillies de différentes sources à partir de questions identiques,

pouvaient être directement comparées.

Nous avons adopté deux échelles de mesure qui d'après nous se prêtaient le mieux à une analyse qualitative. La première est une échelle de mesure de cinq points de type Lykert qui va de "très satisfait" à "très insatisfait". Elle a été utilisée pour la majorité des questions. La deuxième est une échelle simple "oui/non" suivie de commentaires et/ou justifications.

### 3.2 La grille d'observation en salle de classe

Il fut décidé que la façon la plus adéquate d'obtenir les données relatives aux situations pédagogiques et au processus dynamique d'interactions enseignantes/apprenants en salle de classe, était sous forme d'observations directes. Afin d'élaborer et de structurer une grille d'observation appropriée, les trois enseignantes impliquées dans le projet ont été consultées et invitées à donner des informations sur leur propre conceptualisation de la nature d'une situation d'enseignement et d'apprentissage et des objectifs visés par leurs activités en salle de classe. Une grille d'observation, ayant pour toile de fond les informations recueillies des enseignantes, a été élaborée ayant comme but d'examiner les éléments suivants:

- La préparation de cours et les objectifs visés par chaque cours;
- L'homogénéité des groupes d'apprenants;
- L'organisation de la classe;
- Les activités d'enseignement et d'apprentissage;
- Le "feedback" de l'enseignante en rapport avec le rendement des apprenants;
- L'attention donnée aux apprenants par l'enseignante;
- Les relations enseignante/apprenants.

La grille d'observation comportait plusieurs types d'échelles de mesure, notamment:

- une échelle simple, "oui/non" suivie de commentaires et/ou justifications;
- une échelle de cinq points de type Lykert allant de "non-approprié" à "approprié" ou allant de "mediocre" à "excellent";
- une échelle de trois points lorsqu'il s'agissait de fréquence de type "jamais/parfois/souvent".

### 3.3 Les vidéo-cassettes:

Les vidéo-cassettes illustrent les classes-types et les activités de mesure des apprentissages.

Il a été jugé utile de présenter aux parents dont les enfants suivent les cours du P.E.L.O. un aperçu des

activités qui se déroulent dans les classes de langues d'origine et ce en guise de complément aux informations ou anecdotes rapportées à la maison par les apprenants. Les neuf vidéo-cassettes furent réalisées suivant un mandat précis par des techniciens du S.G.M.E. (Service Général des Moyens d'Enseignement). Elles présentent chacune des classes de langue d'origine: grecque, italienne et portugaise, ainsi que trois activités types de mesure, une activité dans chacune des trois langues d'origine concernées.

Tous les parents ont été invités à visionner les projections représentant les situations en salle de classe avant de répondre aux questionnaires, lors des soirées organisées avec la collaboration des écoles concernées dans le but de recueillir des données des parents.

#### 4. LA COLLECTE DES DONNEES

##### 4.1. Les Questionnaires

La collecte des données par le biais de questionnaires s'est effectuée sous forme d'interview dirigée (structured interview) (M.E.Q., P.E.L.O. document 78-79-16, 1979) auprès de toutes les sources,

d'informations, à l'exception d'une source, le Comité Consultatif du P.E.L.O. Le terme interview dirigée réfère ici à l'administration d'un questionnaire oral-ement sous forme de conversation durant laquelle un interviewer tente d'obtenir des informations pertinents d'un ou des individus qui subissent l'entrevue. "To familiarize the interviewer with the questions, formats, options, etc. ... but also to ensure that standard procedures of questioning and recording prevail in all interviews" (Anderson et al, 1974) et aussi afin de minimiser les "interviewer bias" (Anderson et al, 1974) les interviewers avaient au préalable reçu une session de formation.

Les interview dirigées qui constituent une procédure plus coûteuse en terme de temps que le simple envoi de questionnaires par courrier, furent privilégiés car ils assuraient:

- un nombre plus élevé de répondants: ainsi certains parents des apprenants inscrits aux cours de langues d'origine qui ne savent ni lire ni écrire ont pu répondre à toutes les questions.
- une qualité améliorée des données;
- des réponses à toutes les questions car la présence de l'interviewer facilitait la compréhension de certaines questions qui

pouvaient poser des difficultés et diminuait les tendances à interpréter certaines questions.

Les membres du Comité Consultatif du P.E.L.O. ont répondu aux questionnaires sans interview dirigées. Les questionnaires ont donc été administrés à toutes les sources identifiées dans le Tableau XIII sur la ligne verticale. Le nombre d'individus regroupés dans chaque source d'informations est indiqué dans la colonne no.2 pour un total de 143 personnes.

#### 4.2 La grille d'observation (annexe 3)

La grille d'observation élaborée et décrite à 3.2 a été mise en application dans toutes les classes de langues d'origine soit deux classes de grec, deux classes d'italien et quatre classes de portugais. Lors de chaque observation en situation de classe, deux observateurs étaient présents. Les six observateurs possèdent tous la compétence d'un natif dans la langue d'origine concernée et sont activement impliqués dans le domaine de l'éducation en tant qu'éducateurs. Ils avaient, comme les interviewers, reçu une session de formation qui portait sur la conception, l'élaboration et la mise en application de la grille d'observation en situation de classe. Il est à noter que la même grille

d'observation a servi pour toutes les classes de langues d'origine.

#### 4.3 Les vidéo-cassettes

Lors de quatre "soirées de parents" organisées en collaboration avec les écoles concernées et la Service Général de Communication (S.G.C.) ministère de l'Education du (M.E.Q.), tous les parents de chaque groupe ethnique dont les enfants suivent les cours de langues d'origine ont été invités à visionner les vidéo-cassettes décrites à 3.3. Après les projections, les objectifs de la cueillette des données furent expliqués aux parents par des interprètes et les questionnaires furent administrés (voir annexe 4, Soirée des Parents).

#### 5. RESUMES DES DONNEES RECUEILLIES

Les données recueillies ont d'abord été colligées d'après chacune des sources puis regroupées par composante du P.E.L.O. examinée.

### 5.1 L'énoncé de politique du ministère de l'Éducation

Le P.E.L.O. est perçu par toutes les sources consultées (voir: Tableau XIII) comme étant un facteur positif pouvant contribuer au succès de l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation du Québec. (M.E.Q. 1979) en rapport avec le pluralisme linguistique et culturel de la société québécoise.

Le P.E.L.O. est particulièrement perçu comme une mesure prise par le M.E.Q. visant à reconnaître formellement la diversité linguistique et culturelle des minorités ethniques du Québec, à l'intérieur du système scolaire.

Bien qu'il semble exister des opportunités pour une participation démocratique dans la planification du P.E.L.O. les organismes ethniques grec et portugais à savoir: (l'Association des Travailleurs Grecs et l'Ecole Portugaise Santa Cruz) ont énoncé, lors de la consultation qu'il aurait dû y avoir et continuer à y avoir un plus grand nombre d'échanges d'idées et d'informations au sujet du développement et de l'implantation des programmes du P.E.L.O.



## 5.2 L'organisation administrative du Projet d'Enseignement des Langues d'Origine (P.E.L.O)

Tous les aspects administratifs du P.E.L.O. assumés par le M.E.Q. semblent être exemplaires. Il apparaît que ceux qui y sont impliqués assument cependant des tâches de travail trop chargées. Néanmoins, les tâches de coordination des comités d'élaboration de programmes, de formation des enseignantes et de l'évaluation formative paraissent être satisfaisantes.

Les directions d'écoles tendent à souligner qu'elles n'ont pas reçu suffisamment de temps et d'informations sur le P.E.L.O. pour assurer adéquatement l'implantation de la mise à l'essai des cours du P.E.L.O. dans leurs écoles. Un plus grand laps de temps pour la préparation et plus d'informations sur la nature du P.E.L.O. et des objectifs visés par le P.E.L.O. auraient, d'après les directions d'écoles, assuré un horaire plus adéquat et des réactions plus favorables de la part des titulaires des classes régulières.

## 5.3 Les programmes d'études

Les programmes élaborés à l'intention des apprenants grecs, italiens, et portugais sont perçus par la majorité

comme étant bien pensés, bien structurés, acceptables tant du point de vue linguistique que culturel, et comme étant de bons instruments de travail dans les écoles où ils sont utilisés.

#### 5.4 Le matériel didactique et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Toutes les sources consultées se disent satisfaites tant du matériel didactique employé que des techniques ou stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées par les enseignantes du P.E.L.O. pour l'implantation des programmes. Les enseignantes du P.E.L.O. ont exprimé le désir d'avoir plus de matériel didactique pouvant être utilisé immédiatement avec leurs apprenants.

Les parents sont aussi très contents de voir leurs enfants leur parler de leur cours du P.E.L.O. à la maison. Les enfants racontent non seulement les activités auxquelles ils participent en salle de classe, mais récitent des poèmes et chantent des chansons apprises pendant la classe de langue d'origine.

#### 5.5 Les instruments de mesures des apprentissages

Tous les instruments de mesure développés pour le

P.E.L.O. et plus particulièrement le jeu de communication sont considérés comme étant satisfaisants.

Les instruments de mesure utilisés notamment: le pré-test, le post-test et les mesures séquentielles sont peu coûteux, faciles et rapides d'administration, et faciles à corriger. De plus, les enseignantes trouvent que les instruments de mesure leur fournissent des données appropriées aux buts, qu'elles visent, tout en ayant une valeur pédagogique pour les apprenants.

Les enfants de leur côté perçoivent toutes les activités de mesures des apprentissages comme des jeux. Ils les énumèrent en tête de liste comme étant une de leurs activités préférées en salle de classe.

#### 5.6 Le rendement des apprenants

Le rendement des apprenants est un des critères le plus fréquemment utilisé pour déterminer l'efficacité de programmes éducatifs. En ce qui concerne le bilan du P.E.L.O., il ne représente qu'un des nombreux critères utilisés pour déterminer les points forts et les points faibles du P.E.L.O. Tous les commentaires en rapport avec la performance/rendement linguistique des apprenants sont positifs.

En se basant sur un processus d'évaluation continue,

qui comprenait tant le rendement des apprenants sur les mesures séquentielles que la performance quotidienne des apprenants en classe, c'est-à-dire, en se basant sur les progrès qui ont été observés et la performance de chaque apprenant durant les cinq mois de mise à l'essai des programmes, l'enseignante de grec considère qu'entre 75% et 89% des apprenants ont atteint les objectifs terminaux visés par la partie du programme implantée pour l'enseignante d'italien, le pourcentage serait de 90% ou plus; et pour l'enseignante de portugais, la moyenne se situerait autour de 75% à 89%.

La comparaison entre les résultats obtenus sur le pré-test et les résultats obtenus sur le post-test des trois groupes linguistiques indique des améliorations dans plusieurs catégories. (Voir les tableaux VIII, IX et X).

Tous les parents unanimement se sont dit très satisfaits des progrès manifestés par leurs enfants dans la langue d'origine tant en ce qui a trait à la "qualité" du langage employé par les enfants, qu'à ce qui touche les attitudes positives développées par les enfants envers la langue et la culture d'origine.

#### 5.7 Les comportements et attitudes des apprenants

En plus d'exprimer leur satisfaction en ce qui

concerne la performance linguistique des apprenants dans la langue d'origine; les parents se sont dit satisfaits des aspects concomitants en rapport avec le comportement des apprenants. Les aspects comprennent un intérêt croissant, plus de respect pour le folklore et la culture du pays d'origine et une plus grande confiance en lui-même en tant qu'individu. Dans plusieurs cas, les changements observés par les parents étaient corroborés par les autres membres de la famille, c'est-à-dire les grands-parents. Les parents n'ont remarqué aucun changement dans la fréquence de l'utilisation du français par les enfants.

Les apprenants eux-mêmes ont répondu très favorablement à l'idée de pouvoir apprendre leur langue d'origine à l'école publique. Ils rapportent qu'ils peuvent à présent entreprendre des activités qui étaient hors de leur portée auparavant, notamment: chanter des chansons folkloriques et répondre dans la langue d'origine à ceux qui en font usage avec eux. Ils trouvent que c'est une bonne idée de connaître plus d'une langue car cela leur permet de se faire un plus grand nombre d'amis/amies et de communiquer avec un plus grand nombre d'individus.

Les enseignantes des classes régulières fréquentées par les apprenants ont observé que les enfants semblent se sentir valorisés, développer plus de confiance en

eux-mêmes et s'épanouir, et ce comme résultat possible de l'apprentissage de la langue d'origine dans le contexte de l'école. Elles font aussi remarquer que les enfants sont plus exubérants que ceux qui ne suivent pas les cours de langue d'origine.

#### 5.8 L'enseignante du P.E.L.O.

Les trois enseignantes du P.E.L.O. sont natives des pays d'origine concernés, ont reçu une formation initiale et professionnelle d'enseignante et possède des années d'expérience pertinentes dans l'enseignement. Les données indiquent que les enseignantes impliquées dans le P.E.L.O. sont des enseignantes très professionnelles et très compétentes qui sont respectées par leurs pairs et les directions dans les écoles où elles oeuvrent.

Les trois enseignantes sont hautement appréciées et aimées des apprenants. Les apprenants ont donné les raisons suivantes pour expliquer pourquoi ils sont très à l'aise avec les enseignantes du P.E.L.O.: ils peuvent se faire mieux comprendre dans la langue d'origine et l'enseignante du P.E.L.O. manifeste une compréhension plus profonde à leur égard.

Les parents aussi pensent que les enseignantes du P.E.L.O. de par leur appartenance à leur culture et à

leur langue d'origine respectives sont plus aptes à être appréciées des apprenants.

Il est aussi ressenti par les enseignantes du P.E.L.O. qu'aucun problème d'ordre majeur n'a été soulevé dans les classes du P.E.L.O. Ceci a été corroboré par les directions d'écoles qui elles aussi considèrent les enseignantes des cours de langue d'origine très compétentes.

Les enseignantes du P.E.L.O. elles-mêmes expriment l'opinion que la phase de mise à l'essai a été très fructueuse pour elles. Elles pensent qu'il y aurait lieu d'apporter des améliorations au matériel didactique ainsi qu'aux mesures des apprentissages.

#### 5.9. L'enseignante du P.E.L.O. et la vie de l'école

Compte tenu du fait que deux des trois enseignantes sont engagées à demi-temps et du fait que les trois enseignantes sont itinérantes, l'intégration à la vie de chaque école n'a pas été chose facile et réalisable. Cependant, deux des trois enseignantes semblent avoir intégré la vie des écoles où elles oeuvrent aussi bien que possible compte tenu des circonstances.

#### 5.10 La formation de l'enseignante du P.E.L.O.

Les sessions de développement professionnel et continu à l'intention des enseignantes animées par le responsable des programmes du P.E.L.O. au M.E.Q. sont perçues comme étant extrêmement valables tant par les enseignantes du P.E.L.O. elles-mêmes que par les directions d'écoles qui sont au courant de ces sessions.

Les enseignantes considèrent que la session d'orientation initiale a été très utile. Cependant, compte tenu du caractère innovateur du P.E.L.O. et des imprévus qui se sont présentés, les enseignantes rapportent que les suivis de chaque quinze jours ont été et sont essentiels. Les sessions de chaque quinze jours, d'une durée d'une journée, sont perçues comme étant satisfaisantes et suffisantes en terme de temps. Cependant, les enseignantes du P.E.L.O. aimeraient recevoir lors de ces sessions plus d'ateliers consacrés au développement et à l'adaptation de matériel didactique.

Un des représentants de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) a exprimé des réserves en rapport avec la pertinence, la fréquence des sessions de développement professionnel et continu.



### 5.11 Les conditions matérielles et physiques

Toutes les salles de classe où sont dispensés les cours du P.E.L.O. sont identiques en termes de conditions physiques à celles où sont dispensés les cours d'autres matières. Ceci ne signifie pas que les conditions sont idéales. Dans tous les cas, cependant, compte tenu du temps alloué aux directions d'écoles pour accommoder les classes de langues d'origine tout ce qui était possible a été fait pour accommoder les classes du P.E.L.O. de façon satisfaisante.

Les enseignantes du P.E.L.O. ont la possibilité de se procurer du papier, de la craie et tout autre matériel de consommation de la même façon que n'importe quel autre enseignant du régulier.

### 5.12 Les interactions enseignante/apprenants dans la classe du P.E.L.O.

A partir des données recueillies, il ressort dans tous les cas que les enseignantes du P.E.L.O. ont une préparation de cours. Elles ont tendance à suivre le plan de cours quoiqu'il leur arrive de la modifier pour se servir d'un point d'intérêt pédagogique qui peut survenir en situation de classe.

Les groupes d'apprenants qui suivent les cours du P.E.L.O. sont, en général homogènes en ce qui a trait à leur performance linguistique dans la langue d'origine.

Les enseignantes emploient différents types d'organisation de classe pupitres placés en rangs ou en demi-cercle, ou les apprenants assis sur le plancher. L'organisation de la classe dépend des activités en cours. Tout semble être pris en considération pour motiver et maintenir l'intérêt des apprenants.

Les enseignantes utilisent une grande variété de matériel didactique de base et de soutien et préparent une grande variété d'activités auxquelles les apprenants peuvent activement participer. Les activités prennent en considération l'âge, les intérêts et la connaissance de la langue d'origine des apprenants.

Les enseignantes corrigent lorsqu'elles le jugent approprié les fautes de prononciation et de grammaire des apprenants. Elles encouragent les enfants fréquemment et parviennent à soutenir l'intérêt et la motivation des apprenants ainsi qu'à maintenir la discipline de la classe.

L'atmosphère de la classe est amicale et les relations enseignante/apprenants sont qualifiées de bonnes à excellentes.

## 6 LES CONCLUSIONS RETIREES

De toutes les données recueillies, visant à faire le bilan de la mise à l'essai du P.E.L.O., il en ressort les points forts et les points faibles suivants:

### 6.1 Les points forts.

6.1.1 Les responsables du P.E.L.O. au M.E.Q. démontrent une excellente conceptualisation de toutes les dimensions du projet.

6.1.2 Le P.E.L.O. constitue une contribution positive dans l'accomplissement des énoncés de politique du M.E.Q. en ce qui a trait au pluralisme linguistique et culturel de la société québécoise.

6.1.3 Les parents des apprenants qui suivent les cours du P.E.L.O. se montrent extrêmement satisfaits des manifestations/resultats du P.E.L.O. à ce jour.

6.1.4 Les apprenants qui suivent les cours du P.E.L.O. sont très contents et très heureux, et démontrent des progrès très satisfaisants.

6.1.5 Les programmes d'enseignement des langues d'origine grecque, italienne et portugaise sont acceptés de façon satisfaisante par les enseignantes du P.E.L.O. par les parents et par les apprenants.

6.1.6 Les enseignantes du P.E.L.O. accomplissent leurs tâches de façon professionnelle et ont acquis le respect de leurs pairs.

6.1.7 Il existe une bonne collaboration entre les responsables du P.E.L.O. au M.E.Q. et les responsables du P.E.L.O. à la commission scolaire impliquée, C.E.C.M.; entre le responsable des programmes du P.E.L.O. au M.E.Q. et les enseignantes des cours de langues d'origine.

6.1.8 En général les directions d'écoles démontrent une attitude positive au P.E.L.O. et se montrent très coopératives.

## 6.2 Les points faibles

6.2.1 Il paraît que la consultation, la collaboration et la coopération entre les responsables du P.E.L.O. au M.E.Q. et les associations/organismes ethniques, plus particulièrement les associations grecques et portugaise, pourraient être améliorées en étant plus fréquentes et en leur permettant une plus grande participation.

6.2.2 Il semble que l'allocation des délais raisonnables pour la diffusion d'informations au sujet du P.E.L.O.

à l'intention des directions d'écoles où seront dispensés les cours du P.E.L.O. faciliterait la tâche de planification des directions d'écoles et augmenterait leur collaboration.

6.2.3 Il semble que la diffusion d'informations pertinentes au sujet de la nature du P.E.L.O. et des buts visés par le P.E.L.O. aux enseignants des classes régulières où seront dispensés les cours de langue d'origine, pourrait aider à aplanir ou à éviter les attitudes négatives exprimées par plusieurs enseignantes du régulier.

6.2.4 Il semble de plus, qu'il serait approprié d'augmenter les ressources en terme de matériel didactique.

#### CHAPITRE IV: PRESENTATION ET JUSTIFICATION DU MODELE PROPOSE.

##### 1. Présentation et justification du modèle proposé.

###### 1.1 Les aspects théoriques.

###### 1.2 Les aspects pratiques.

##### 2. Les éléments constitutants du modèle proposé.

###### 2.1 Les composantes d'un programme à être évaluées.

###### 2.2 Les sources de données à être consultées.

###### 2.3 La nature des données recherchées et les moyens à être employés pour la collecte des données.

###### 2.4 Le type d'analyse des données à privilégier.

##### 3. Les conditions d'application du modèle proposé.

Le chapitre IV sera divisé en trois sections.

La première section se concentrera sur la présentation et la justification du modèle proposé sur deux plans, à savoir: un plan théorique et un plan pratique.

La deuxième section examinera les divers éléments qui constituent le cadre général du modèle proposé.)

La troisième section portera sur les conditions d'application du modèle proposé..

#### A. PRESENTATION ET JUSTIFICATION DU MODELE PROPOSE

La revue de la littérature qui avait pour but de nous faire prendre connaissance d'un modèle expérimenté et éprouvé qui faciliterait les travaux visant à faire le bilan de la phase de la mise à l'essai de trois programmes d'enseignement des langues d'origine dans le but de déterminer les points forts et les points faibles de ces programmes a été très fructueuse, informative et profitable. Elle nous a permis de prendre conscience de la situation actuelle de la discipline: Evaluation de Curricula, d'examiner un bon nombre d'études en rapport avec l'évaluation de programmes d'enseignement ou d'études de langues, de constater qu'à la Direction de la Mesure et de l'Evaluation (DMEA) du ministère de l'Education du Québec une politique d'évaluation de programme d'études se dessine mais qu'elle n'est pas encore faite, et de constituer une banque de références et d'informations à titre de ressources en rapport avec ce domaine.

Cependant, comme Lewy (1977) nous avons constaté d'une part, une articulation inadéquate entre la théorie et la pratique, "one characteristic feature of the state of affairs in the area of curriculum evaluation at present is the lack of balance between theoretical and empirical writing. Though the domain of curriculum evaluation emerged with the purpose of dealing with practical problems, reports of



empirical studies in this field are extremely rare"

(Lewy 1977). D'autre part, nous avons noté que la majorité des modèles développés semblaient mettre l'accent et l'emphase sur "some particular feature of evaluation, calls attention to some of its unique functions and prescribes specific patterns of evaluation". (Lewy, 1977). C'est le cas du modèle de Tyler "assessment of desired outcomes" (Tyler, 1950) et du "Countenance Model" de (Stake, 1967).

Comme il ne semble pas exister un ou des modèle(s) qui faciliteraient les évaluations de programmes d'enseignement ou d'études de langues, les études rapportées semblent adopter une diversité de formules plutôt qu'un seul modèle. Elles reflètent ainsi un caractère éclectique. Par exemple, l'étude en rapport avec le "Transition Program for Italian Children", (Shapson and Purbhoo, 1977); l'étude en rapport avec "English for Immigrant Children" (Feeley, 1973); et les études reliées aux programmes de French Immersion (Harley, 1976) combinent différentes approches et procédures.

Par ailleurs, nous avons remarqué dans les études examinées que peu d'attention a été accordée aux aspects, tels que la formation des enseignants, la pertinence du matériel didactique utilisée et l'organisation administrative lors des évaluations de programme de langues. L'accent était, plutôt mis sur un seul critère à savoir le rendement des apprenants, (Harley, 1976; Barik, Swain and Gaudino, 1976; Genesee, Lambert and Tucker, 1978).

Il résulte de ces constatations que nous avons développé un modèle pour répondre aux besoins d'évaluation d'un contexte spécifique tel que décrit et spécifié au chapitre II et nous l'avons raffiné pour le présent mémoire.

1.1 Les aspects théoriques: les caractéristiques du modèle proposé.

Le modèle que nous proposons dans le présent mémoire s'adresse:

- aux programmes d'enseignement ou d'études de langues plus particulièrement ceux qui ont trait à l'apprentissage et à l'enseignement des langues maternelles/secondes/d'origine;
- aux programmes pré-cités qui sont destinés aux apprenants de niveau Kindergarten ou Primaire ou Secondaire;
- aux programmes pré-cités qui sont dans une phase de mise à l'essai.

Il vise à remplir un rôle formatif. Il propose une approche éclectique et il revêt un caractère empirique et pragmatique.

1.1.1 Le modèle vise à remplir un rôle formatif

Comme nous visons l'évaluation de programmes

d'enseignement ou d'études qui sont dans une phase de mise à l'essai, nous avons adopté pour notre modèle le concept d'évaluation formative, tel qui défini par Scriven (1967).

En ce sens, notre modèle a comme finalités de:

- (i) déterminer pour un programme d'enseignement ou d'études de langues qui est dans une phase de mise à l'essai d'une part les points forts, c'est-à-dire, les éléments qui présentent des résultats satisfaisants et qui par conséquent doivent être conservés et sauvegardés; et d'autre part, les points faibles, c'est-à-dire les éléments qui présentent des lacunes et des insatisfactions et qui par conséquent doivent être modifiés ou améliorés. Les éléments mentionnés ci-haut se rapportent aux composantes d'un programme qui seront examinées dans le présent chapitre à la section 2.1.
- (ii) déterminer les conditions les plus favorables à l'implantation du programme concerné sur une grande échelle.

#### 1.1.2 Le modèle propose une approche éclectique

(Nous considérons que le modèle propose une approche

éclectique car les principes de base qui le sous-tendent, proviennent de concepts d'évaluation distincts, qui ont marqué le domaine de l'évaluation et qui ont été examinés à I. I. Nous référons à des constats définis et regroupés par Popham (1975) et Lewy (1977) sous les rubriques:

- l'atteinte des objectifs poursuivis (achievement of desired outcomes ;
- le jugement de valeur (assessment of merit);
- prise de décision (decision-making).

Le modèle vise à établir une articulation entre les objectifs généraux poursuivis par les programmes et les rendements observés ou vérifiés, à l'instar de Tyler (1950); il porte des jugements de valeur sur certains aspects du programme en vue de la définition de leurs points forts et les points faibles à l'instar de Stake (1967) et Alkin (1969).

#### 1.1.3 Le modèle revêt un caractère empirique et pragmatique.

Le modèle proposé revêt à notre avis un caractère empirique et pragmatique. Il ne s'appuie pas exclusivement sur la théorie, mais combine la théorie, les observations réelles et les expériences vécues d'un éducateur. Il a été expérimenté lors des travaux visant à faire le bilan de la phase de la mise à l'essai de trois programmes d'enseignement de langues d'origine. Il a été raffiné après l'expérimentation pour le présent mémoire.

Le tableau XIV résume le modèle d'évaluation formative proposé. Les sections 1.2 et 2.1 à 2.6 du présent chapitre discutent les aspects pratiques du modèles et les divers éléments qui le constituent.

1.2 Les aspects pratiques: à quoi et à qui s'adresse le modèle proposé?

1.2.1 A quoi s'adresse le modèle proposé?

Il serait impossible et impensable de fournir ici une liste exhaustive des types de programmes ou de situations éducatives auxquels notre modèle pourrait s'appliquer.

Cependant, compte tenu de son approche éclectique, de sa méthodologie fort peu complexe, de son caractère pragmatique, empirique et flexible nous considérons qu'il pourrait être utilisé dans les situations décrites ci-dessous et auprès de programmes dont les caractéristiques suivent.

- (i) Nous nous adressons aux situations où le terme "curriculum", ou "syllabus", ou "course design" est employé pour désigner:
  - un programme développé pour un sujet/matière/discipline donné pour un niveau donné; par exemple, programme de français, langue seconde à l'intention des apprenants anglophones et

ETAPE DU DEVELOPPMENT DE PROGRAMME VISEE (voir IV. Section 1.1)	LA PHASE DE MISE A L'ESSAI (Try-out stage)
ROLE DE L'EVALUATION ATTENDU (voir IV. Section 1.1.1)	FORMATIF VISANT A: <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'AMELIORATION ET LA MODIFICATION DU PROGRAMME CONCERNE</li> <li>- LA DEFINITION DES CONDITIONS D'IMPLANTATION LES PLUS FAVORABLES</li> </ul>
PRINCIPES DE BASE IMPLIQUES (voir IV. Section 1.1.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ATTEINTE DES OBJECTIFS GENERAUX POURSUIVIS</li> <li>- LES JUGEMENTS DE VALEUR</li> <li>- LA PRISE DE DECISIONS</li> </ul>
TYPES DE PROGRAMMES VISES (voir IV. Section 1.2)	PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET/OU D'ETUDES DE LANGUES L <sub>1</sub> , L <sub>2</sub> , D'ORIGINE; A L'INTENTION D'APPRENANTS DE NIVEAU: KINDERGARTEN/PRIMAIRE/SECONDAIRE.
COMPOSANTES DU PROGRAMME A ETRE EXAMINEES (voir IV. Section 2.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LES POLITIQUES DES AUTORITES EN PLACE;</li> <li>- L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE;</li> <li>- LE CONTENU DU PROGRAMME;</li> <li>- LES APPRENANTS;</li> <li>- LES ENSEIGNANTS;</li> <li>- LES CONDITIONS MATERIELLES ET PHYSIQUES</li> </ul>
LES SOURCES DE DONNEES (voir IV. Section 2.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LES AUTORITES EN PLACE;</li> <li>- LES RESPONSABLES DE PROGRAMMES;</li> <li>- LE MILIEU PARASCOLAIRE CONCERNE;</li> <li>- LES RESPONSABLES DE L'IMPLANTATION;</li> <li>- LES DIRECTIONS D'ECOLES CONCERNEES;</li> <li>- LES ENSEIGNANTS;</li> <li>- LES APPRENANTS;</li> <li>- LES PARENTS;</li> <li>- LES TITULAIRES DE CLASSES REGULIERE;</li> <li>- LES OBSERVATIONS EN SALLES DE CLASSES;</li> <li>- LE JUGE EXPERT.</li> </ul>
TYPES DE DONNEES RECHERCHES (voir IV. Section 2.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PERTINENTS A L'OBSERVATION;</li> <li>- PERTINENTS AUX JUGEMENTS;</li> <li>- EXAMENS ET/OU TESTS DE RENDEMENT;</li> </ul>
INSTRUMENTS PRECONISES (voir IV. Section 2.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- QUESTIONNAIRES;</li> <li>- ENTREVUES STRUCTUREES (STRUCTURED INTERVIEWS);</li> <li>- GRILLES D'OBSERVATIONS;</li> <li>- INSTRUMENTS DE MESURE ET D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES PREPARES PAR LES ENSEIGNANTS.</li> </ul>
TYPES D'ANALYSES DE DONNEES (voir IV. Section 2.6)	- QUANTITATIVE OU QUALITATIVE
LES DESTINATAIRES DU PROCESSUS D'EVALUATION (voir IV. Section 1.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LES AUTORITES EN PLACE;</li> <li>- LES LINGUISTES APPLIQUES</li> <li>- LES ENSEIGNANTS.</li> </ul> OU RESPONSABLES DE PROGRAMMES;

TABEAU XIV TABEAU SYNTHESE DU MODELE D'EVALUATION FORMATIVE PROPOSE.

allophones de 7 ans du premier cycle du cursus primaire au Québec.

un programme élaboré pour un sujet ou une matière ou une discipline donnée pour un cycle d'enseignement donné, par exemple: programme de français, langue maternelle au cursus primaire.

(ii) Nous référons aux programmes d'enseignement ou d'études soit de langue maternelle, soit de langue seconde, soit de langue d'origine, destinés aux enfants des niveaux Kindergarten/ Primaire/Secondaire. Les programmes doivent englober les éléments suivants:

- une définition des objectifs spécifiques poursuivis, c'est-à-dire, les points d'aboutissement et les changements anticipés chez les élèves à la suite d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage;
- une définition des contenus linguistique et notionnel à être enseignés;
- une indication des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à être privilégiées;
- une indication des mesures des apprentissages à être employées;
- une indication du matériel didactique à être à être utilisé comme un des moyens à prendre

pour l'atteinte des objectifs poursuivis.

(iii) De plus, nous référons aux programmes qui sont dans une phase de mise à l'essai (tryout stage) auprès d'un nombre représentatif mais limité d'apprenants dans un nombre restreint d'écoles ou d'institutions.

#### 1.2.2 A qui s'adresse le modèle proposé?

Nous proposons le modèle à des individus ou groupes d'individus qui tout en étant concernées par l'ensemble d'un programme d'enseignement ou d'études donné assument des responsabilités et ont des préoccupations qui quoique différentes sont interdépendantes. Nous nous sommes servi du "hierarchy of planning functions in the total language-teaching operation".

Level 1 Political	Government	Whether, what language, whom to teach
Level 2 Linguistic Sociolinguistic	Applied Linguist	what to teach when to teach how much to teach
Level 3 Psycholinguistic Pedagogic	Classroom Teacher	how to teach (Corder 1973)

pour justifier les catégories de classification des individus ainsi que de leurs responsabilités respectives.

(i) Nous référons dans un premier temps aux administrateurs de projets d'enseignement des langues, c'est-à-dire:



- ceux qui prennent des décisions "whether languages should be taught, what languages to teach and who should be taught them" (Corder, 1973); par exemple, ceux qui ont pris la décision qui touche les groupes ethniques: " ... selon les projets en voie de réalisation (Programme d'enseignement des langues d'origine, ou P.E.L.O.) les groupes ethniques qui comptent un nombre suffisant de membres dans une école donnée pourront bénéficier d'un enseignement de la langue, de la culture et de l'histoire de leurs pays d'origine (M.E.Q. L'Ecole Québécoise, 1979, p. 19);
- ceux qui dispensent et rendent disponibles les ressources financières nécessaires pour l'élaboration de programmes, l'engagement des enseignants et l'achat du matériel didactique;
- ceux qui demandent des comptes en rapport avec "la conformité des programmes aux objectifs généraux de formation et l'adéquation entre les contenus et l'évolution des besoins individuels et collectifs" (M.E.Q., L'Ecole Québécoise p. 99).

(ii) Dans un deuxième temps nous pensons aux

linguistes appliqués, aux responsables de programmes, aux conseillers pédagogiques, aux concepteurs et producteurs de programmes, c'est-à-dire

- ceux qui sont concernés par "what to teach, how much, in what order" (Corder, 1973, p.13);
- ceux qui veulent et doivent se rendre compte si les objectifs pédagogiques qu'ils ont déterminés, le contenu linguistique retenu, les moyens préconisés pour l'atteinte des objectifs, sont réalistes et réalisables et dans quelle mesure ces éléments doivent être améliorés, raffinés, modifiés, acceptés ou refusés.
- ceux qui en quelque sorte sont des intermédiaires entre les administrateurs en autorité et les enseignants.

(iii) En dernier lieu, nous référons aux enseignants,

- ceux qui dans leurs salles de classes font face aux problèmes quotidiens de "how to teach" (Corder, 1973, p.13);
- ceux qui sont concernés par la pertinence des objectifs visés par le programme, l'efficacité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la convenance du matériel didactique préconisé et les mesures des apprentissages.

## 2. LES ELEMENTS CONSTITUANTS DU MODELE PROPOSE

Dans cette section, nous examinerons les diverses éléments qui d'après nous constituent le processus d'évaluation notamment:

1. Les composantes d'un programme à être examinées;
2. Les sources de données ou d'informations ou d'indices;
3. La nature des données recherchées et les moyens à être employés pour la collecte des données;
4. Le type d'analyse de données à privilégier.

### 2.1. Les composantes à être examinées

Lors de la définition des composantes que nous proposons aux évaluateurs comme devant faire l'objet d'évaluation nous avons pris en considération deux états, à savoir: un état de l'actif et un état du passif. A notre avis, ces deux états se soutiennent, se conditionnent et sont inter-dépendants. Par un état de l'actif, nous entendons ce qui se déroule actuellement et activement dans le processus de la mise à l'essai d'un programme, c'est-à-dire, l'organisation administrative, le processus dynamique d'enseignement et d'apprentissage, les changements observés, le matériel didactique utilisé, le développement progressif et continu

des enseignants. Par un état du passif nous comprenons les pré-requis, ou préalables ou préambules à la phase de la mise à l'essai depuis l'expression de l'intention et de la décision de développer un nouveau programme ou de remanier un programme existant jusqu'à la fin de l'élaboration du programme lui-même.

En fonction de ces deux états nous avons définis et établis les composantes qui suivent. Nous les considérons comme étant distinctes, interdépendantes et indispensables à un processus de développement et d'implantation d'un programme et comme devant par conséquent faire l'objet d'examens ou d'enquêtes ou d'évaluations.

#### 2.1.1 Les politiques des autorités en place

Par les politiques des autorités en place, nous entendons toutes les intentions, les décisions visant à l'élaboration d'un nouveau programme ou le remaniement d'un programme existant jugé insatisfaisant ou désuet. Les intentions et décisions relèvent en général d'un niveau de direction supérieure; par exemple le ministère de l'éducation du Québec, par sa direction des programmes, décide de développer un nouveau programme d'études de langue d'origine à l'intention de groupes ethniques qui comptent un nombre suffisant de leurs membres dans une école donnée.

### 2.1.2 Les organisations ou aspects administratifs

Les organisations ou aspects administratifs sont reliés et associés aux individus ou groupes d'individus qui sont délégués pour appliquer les politiques des autorités en place. L'application de ces politiques peuvent se concrétiser dans des opérations telles que: la consultation à propos d'un nouveau programme auprès des consommateurs concernés; la dissémination de la décision d'élaborer un nouveau programme au milieu concerné; la formation des comités de conception, de production et d'implantation du nouveau programme; le financement des ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires et bien d'autres activités qui dépendent d'un contexte spécifique donné.

### 2.1.3 Le programme

Le programme, d'après nous, représente la concrétisation des opérations précitées. Il comprend et énonce; les objectifs visés et poursuivis; le degré d'acceptabilité dans les changements anticipés; le matériel didactique préconisé, choisi et/ou développé; les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages à être utilisés; la démarche pédagogique à suivre.

#### 2.1.4 Les apprenants

Les apprenants sont les consommateurs et récepteurs directs du programme élaboré.

#### 2.1.5 Les enseignants

Les enseignants représentent non seulement les agents directs d'implantation d'un programme mais constituent de plus un des éléments de réussite ou d'échec d'un programme donné.

#### 2.1.6 Les conditions matérielles et physiques

Les conditions matérielles et physiques englobent toute l'organisation de la mise en phase de la phase de mise à l'essai. Elles touchent les horaires, les salles de classes avec l'équipement de base, l'éclairage, la sonorité, le matériel lourd: projecteur, écran, magnétophone, etc ... le matériel de consommation: papier, craie, crayons, etc .... les accès à la bibliothèque et bien d'autres aspects qui dépendent d'un contexte spécifique.

#### 2.2 Les sources de données

Dans un processus de développement de programme il existe des étapes chronologiques bien spécifiques. Les

étapes comprennent l'accomplissement de diverses tâches bien précises et font appel à des individus qui remplissent des rôles bien déterminés et qui apportent des contributions bien précises. Par conséquent, il doit exister une adéquation et une articulation bien claires entre les étapes de développement d'un programme donné, les composantes du programme à être examinées et les sources de données.

Dans le but de définir et d'établir les sources de données ou d'information ou d'indices, nous proposons aux évaluateurs d'un programme qui est dans une phase de mise à l'essai de considérer les critères suivants lors de la spécification des sources de données:

- la décision de développer un programme;
- la participation au processus de développement et d'implantation du programme;
- la consommation du programme.
- les effets de l'implantation du programme.

Nous considérons que ces critères sont reliés avec les composantes du programme à être évalués, examinées au chapitre IV à la section 2.1. Pour illustrer les sources de données nous nous servirons d'exemples pertinents au Projet d'Enseignement des Langues d'Origine (P.E.L.O.)

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET/OU D'ETUDES DE LANGUE (MATERNELLE/SECONDE/D'ORIGINE).  
DANS UNE PHASE DE MISE A L'ESSAI ET DANS UN PROCESSUS D'EVALUATION FORMATIVE

LES COMPOSANTES A ETRE EXAMINEES

LES POLITIQUES DES AUTORITES EN PLACE	LES ASPECTS ADMINI- STRATIFS	LE PROGRAMME QUI COMPREND: -LE OBJECTIFS POURSUIVIS -LE MATERIEL DIDACTIQUE -LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE -LES MESURES ET APPRENTI SSAGES -LES ECHANGES EN SALLE DE CLASSE	LES APPRENANTS EN RAPPORT AVEC: -LE RENDEMENT -LES BESOINS LANGAGIERS -LES ATTITUDES -LES COMPORTE- MENT	LES ENSEIGNANTS EN RAPPORTS AVEC: -LA FORMATION ET LE DEVELOPPE- MENT CONTINU DES ENSEIGNANTS -L'INTEGRATION ET L'ENCADREMENT DANS LE MILIEU DU TRAVAIL -L'IMPLANTATION DU PROGRAMMES	ORGANISATION MATERIELLE ET PHYSIQUE
---	---------------------------------------	--	---	--	---

TABEAU XV: -TABLEAU SYNTHESE ILLUSTRANT LES DIVERSES COMPOSANTES A ETRE EXAMINEES.

LE SYMBOLE - INDIQUE QUE LES COMPOSANTES A ETRE EXAMINEES FONT PARTIE INTEGRANTES DU PROGRAMME.



### 2.2.1 La décision de développer un programme

La prise de décision est directement reliée aux autorités qui détiennent un pouvoir décisionnel, c'est-à-dire ceux qui ont pris la décision de développer et de financer l'élaboration et l'implantation d'un nouveau programme. Les autorités sont concernées par la manière dont leurs politiques ont été traduites dans les programmes élaborés. Elles sont représentées dans certains cas par le ministre de l'éducation et dans d'autres cas par un comité au niveau de la direction des programmes d'un pays ou d'un secteur donné. Dans le cas du P.E.L.O. ce fut le ministre de l'Education du Québec.

### 2.2.2 La participation au processus de développement et d'implantation de programme.

Nous referons ici à tous ceux qui de près ont participé et participent au processus d'élaboration du programme ou au processus d'implantation du programme. Cette participation peut prendre différentes formes, à savoir:

- ceux qui ont consulté le milieu concerné et ceux qui ont été consultés, par exemple, dans le cas du Projet d'enseignement des Langues d'Origine, les responsables au ministère de l'Education du Québec d'une part et les

- représentants des groupes ethniques concernés d'autre part.
- ceux qui en diverses capacités ont participé au développement du programme concerné; comme concepteurs et producteurs du programme, comme responsables des opérations d'élaboration du programme; nous pensons ici au responsable des programmes du P.E.L.O. et à son comité consultatif.
- ceux qui sont responsables de la mise en place d'un nouveau programme tant au niveau d'une commission scolaire qu'au niveau d'une institution ou d'une école; par exemple, le répondant de la commission scolaire et les directions d'écoles ou principaux d'écoles.
- les agents directs d'implantation, c'est-à-dire les enseignants impliqués dans l'enseignement du contenu du programme.

### 2.2.3 La consommation du programme

Nous pensons ici aux consommateurs directs du programme, notamment les enseignants qui ont la responsabilité d'implanter le programme auprès de la clientèle visée et bien sûr les apprenants pour qui les programmes ont été produits.

#### 2.2.4 Les effets de l'implantation du programme

Les effets sont associées à ceux qui de près ou de loin sont affectés par les retombées de l'implantation du programme. Nous référons par exemple ici aux parents des apprenants, aux titulaires des classes régulières que fréquentent les apprenants, aux amis des apprenants.

Nous avons de plus jugé opportun d'inclure et de proposer deux sources de données complémentaires et supplémentaires: les observations en situation de classe et un juge expert, dont la fonction serait de donner une opinion professionnelle sur la pertinence de certains éléments qui sont difficilement mesurables, par exemple, examens ou mesures des apprentissages préparés par l'enseignant (Lewy, 1977).

#### 2.3 La nature des données recherchées et les moyens à être employés.

Les deux sections précédentes discutent et précisent les composantes à être examinées et les sources de données à être consultées dans notre processus d'évaluation formative de programmes d'enseignement ou d'études de langues qui sont dans une phase de mise à l'essai. Afin de déterminer les éléments d'un programme qui doivent être modifiés ou qui doivent être conservés ainsi que les raisons qui motivent

ces décisions, afin d'assurer un haut niveau de participation des sources de données et afin de recueillir le plus d'informations possibles au sujet d'une même composante à partir de sources de données différentes nous préconisons une évaluation de type molle (soft évaluation). C'est-à-dire que nous ne visons pas une collecte de données ou d'informations ou d'indices exclusivement à l'intérieur d'un plan expérimental précis et au moyen d'instruments standardisés. Il est pertinent donc à ce moment de répondre aux questions suivantes:

1. quelle est la nature des données recherchées?  
et quels sont les moyens à privilégier pour la collecte de ces données?
2. et à quelle fréquence doit-on recueillir les données?

2.3.1 La nature des données recherchées et les moyens à être employés.

Par la nature des données recherchées, nous visons à obtenir des réponses à des questions telles que:

- dans quelle mesure le milieu concerné accepte-t-il le nouveau programme?
- dans quelle mesure le nouveau programme répond-t-il aux attentes du milieu concerné?

COMPOSANTES A ETRE EXAMINEES	LES POLITIQUES DES AUTORITES EN PLACE	LES ASPECTS ADMINI- STRATIFS	LES OBJECTIFS VISES	LE MATERIEL D'INSTRUC- TION	LE MATERIEL PEDI- GOGIQUE	LES MESURES ET EVALU- ATION APPRENTI- SSAGES	LES ECHANGES EN SALLE DE CLASSE	RENDEMENT	LES BESOINS ATTITUDE ET COMPORTE- MENTS	FORM- ATION ET DEVELOP- PEMENT DE CONTINU TRAVAIL	INTEG- RATION ET EX- CADREMENT DANS LE MILIEU DE TRAVAIL	IMPLAN- TATION DU PRO- GRAMME	ORGANISATION MATERIELLE ET PHYSIQUE
LES AUTORITES QUI ONT UN POUVOIR DECISIONNEL	X	X	X										
LES RESPONSABLES DE L'ELABORATION DU PROGRAMME	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
MILIEU CONCERNE	X	X	X										
RESPONSABLES DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME	X	X	X	X					X	X	X	X	X
DIRECTIONS D'ECOLES CONCERNEES	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X
ENSEIGNANTS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
APPRENTIS			X	X	X	X	X	X	X			X	X
PARENTS	X	X	X	X	X			X	X			X	X
TITULAIRES DE CLASSES REGULIERES	X								X		X		
OBSERVATIONS EN SITUATIONS DE CLASSE			X	X	X	X	X	X	X			X	X
JUGE EXPERT						X							X

TABLEAUX XVI - TABLEAU SYNTHESE ILLUSTRANT LES COMPOSANTES A ETRE EXAMINEES ET LES SOURCES DE DONNEES  
A ETRE CONSULTEES

- dans quelle mesure les objectifs poursuivis sont ils pertinents, réalistes et réalisables?
- dans quelle mesure la formation de l'enseignant(e) et le développement progressif et continu qui lui sont assurés, lui permettent d'implanter le programme concerné avec succès?
- dans quelle mesure la direction de l'école considère-t-elle que l'enseignant(e) a été intégré(e) ou à intégré a été encadré(e) à son milieu de travail, tant par ses propres contributions, apports et efforts que par ceux de milieu concerné?

pour n'en citer que quelques unes. Et nous considérons qu'il serait pertinent de recueillir des réponses qui peuvent s'insérer à l'intérieur des catégories qui suivent:

- (i) des données obtenues à partir d'observations (observational data);
- (ii) des données sous forme de jugements de valeurs (judgmental data);
- (iii) des données sous forme de mesure et d'évaluation du rendement ou de la performance des apprenants.

Il existe divers moyens de recueillir des données. Par les moyens à être employés nous référons à différents types d'instruments appropriés et pertinents à notre modèle d'évaluation formative de type molle. Les instruments à être privilégiés seront examinés en rapport avec chacune des

trois catégories de données précitées.

(i) Les données obtenues à partir d'observations

Observations, dans notre optique, signifient d'une part, l'enregistrement immédiat à caractère objectif et descriptif de certaines activités au fur et à mesure que celles-ci se déroulent; et d'autre part, des constatations rapportées sous forme d'anecdotes. Les observations peuvent se rapporter à l'implantation directe du programme à savoir: au processus dynamique d'enseignement et d'apprentissage, au matériel didactique utilisé, aux stratégies pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage, aux échanges enseignant(e)/apprenants, apprenants/apprenants en situation de classes et à l'organisation matérielle et physique de l'implantation.. Elle peuvent par ailleurs se rapporter aux comportements et aux changements manifestés par les apprenants hors d'une situation pédagogique mais comme pouvant résulter d'une action pédagogique. Nous nous trouvons par conséquent face à deux types d'observations: d'une part des observations en situation formelle et d'autre part des observations en situation informelle ou naturelle. Nous référons au premier type d'observations comme des observations dirigées (structured observations) et au deuxième type d'observations comme des observations non-dirigées (unstructured observations or anecdotal records).

Les moyens que nous suggérons pour la collecte de cette première catégorie de données englobent la participation d'agents d'observations et l'utilisation d'instruments tels que: des grilles d'observations, des entrevues structurées (structured interviews) et des questionnaires. En situation formelle, les agents d'observations, tels que les chercheurs ou observateurs seront placés en situation d'observations dirigées. Ils enregistreront leurs observations à partir de grilles d'observations spécifiques. Leurs observations revêtent un caractère objectif et descriptif. Voici à titre d'exemple trois items qui pourraient appartenir à une grille d'observation visant à décrire des activités d'apprentissage en salle de classe.

Est-ce que les activités étaient appropriées aux buts visés par le cours que vous avez observé?

☒ OUI ☐ NON

Est-ce que les activités correspondaient au niveau d'âge des apprenants?

☐ OUI ☐ NON

Est-ce que les activités, ou la diversité dans les activités ont contribué à maintenir l'intérêt des apprenants?

☐ OUI ☐ NON

Par ailleurs, des observations et des constatations importantes et pertinentes peuvent être faites par des individus qui sont en contact avec les apprenants hors du contexte de la salle de classe. Nous pensons par exemple, aux parents des apprenants, aux directions d'écoles concernées.



Ces observations à notre avis peuvent et doivent être recueillies au moyen de questionnaires ou d'entrevues structurées. La question qui suit illustre un exemple de questions qui pourraient être utilisées dans ce contexte. Elle fut adressée aux directions d'écoles concernées lors des travaux visant à faire le bilan du Projet d'Enseignement des Langues d'origine (PELO 1979).

Avez-vous remarqué des comportements chez les apprenants du projet des langues d'origine, qui sont différents de ceux des autres étudiants, qui ne participe pas au projet?

OUI

NON

Veillez les énumérer:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

(ii) Les données sous forme de jugements de valeur  
Par les données sous forme de jugements de valeur, nous entendons des opinions, des réactions verbales, des remarques. Les jugements de valeur peuvent se rapporter à toutes les composantes que nous avons définies au chapitre IV à la section 2.1. Ils peuvent provenir tant de spécialistes impliqués dans la phase de mise à l'essai des programmes tels que:

ETAPE	TYPE DE PROGRAMME	ROLE DE L'EVALUATION	TYPE D'EVALUATION	NATURE DES DONNEES RECHERCHEES	LES MOYENS PRECONISES POUR LA COLLECTE DES DONNEES
MISE A L'ESSAI (TRY-OUT STAGE)	-ENSEIGNEMENT ET/OU ETUDE DE LANGUES -NIVEAU D'ETUDE: KINDERGARDEN OU PREMIERE OU SECONDAIRE	FORMATIF	MOLLE	OBSERVATIONS  JUGEMENTS OPINIONS INDICES	GRILLES D'OBSERVATIONS  QUESTIONNAIRES ENTREVUES STRUCTUREES CONVERSATIONS  -OBSERVATIONS -TESTS -STANDARDISÉS ET/OU -EXAMENS PREPARES PAR LES ENSEIGNANTS ET/OU LES RESPONSABLES DE PROGRAMMES

TABLEAU XVII-EVALUATION FORMATIVE DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT OU D'ETUDES DE LANGUES DANS UNE PHASE DE MISE A L'ESSAI: LA NATURE DES DONNEES RECHERCHEES ET LES MOYENS A ETRE EMPLOYES POUR LA COLLECTE DES DONNEES.

les enseignants(es), les conseillers pédagogiques, les linguistes appliqués, les juges experts et d'autres individus affectés par la mise à l'essai des programmes tels que les parents des apprenants, les représentants du milieu concerné.

La cueillette de cette catégorie de données peut s'effectuer au moyens de questionnaires ou d'entrevues structurées ou de conversations par le biais de questions.

(iii) Les données ayant trait au rendement et à la performance des apprenants.

Par ce type de données nous entendons et référons aux changements provoqués par l'implantation d'un programme donné et démontrés par les apprenants comme étant le résultat d'une action pédagogique. Les changements peuvent être notés en situation formelle, au moyens de mesures/ d'évaluations/d'examens préparés par les enseignants eux-mêmes ou par des responsables de mesure et d'évaluation d'un organisme donné; au moyen de tests objectifs et/ou standardisés; ainsi qu'au moyen des feuilles d'études quotidiennes des apprenants.

#### 2.3.2. La fréquence de la collecte des données

Quant à la fréquence de la collecte des données elle dépend largement des finalités visées par l'évaluation des

diverses composantes d'un programme, ainsi que des ressources humaines et financières disponibles. Par exemple, si le but de l'évaluation formative est de déterminer le degré de satisfaction des parents des apprenants face aux objectifs poursuivis par un programme donné, une enquête sous forme d'entrevues structurées à la fin de l'application du programme pourrait être considérée comme suffisante. Tandis que si le but de l'évaluation formative est de déterminer l'efficacité du matériel didactique utilisé ou l'efficacité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage préconisées, il serait pertinent de recueillir des données en rapport avec ces composantes des sources pertinentes à différents moments de l'application du programme au moyen d'observations dirigées et d'observations non-dirigées.

#### 2.4 L'analyse des données recueillies

Le dernier volet en rapport avec les éléments constituant du modèle d'évaluation formative de type molle que nous proposons traite de l'analyse des données recueillies. Compte tenu du type d'évaluation préconisée, de la nature des données recherchées, des moyens suggérés pour la collecte des données, nous considérons qu'il serait pertinent et approprié d'effectuer une analyse qualitative des données. Par une analyse qualitative de données nous entendons un type d'analyse qui vise à déterminer de façon descriptive la qualité et la

nature des points forts et des points faibles des composantes d'un programme donné. Ce procédé ne fait pas appel aux formules statistiques et aux chiffres exacts mais plutôt à un résumé descriptif des données recueillies. Cependant, nous n'excluons pas la possibilité d'employer une analyse quantitative de certaines données, notamment les observations dirigées et les résultats obtenus par les apprenants sur certains tests de rendement. Notons ici qu'une analyse quantitative des données fait appel en général à des formules statistiques et est associée à une évaluation sommative de type dure.

Il est à noter que nous ne proposons ce type d'analyse qu'à titre indicatif, car l'analyse des données d'une situation d'évaluation dépendra largement des facteurs suivants:

- la finalité de l'évaluation d'une situation donnée;
  - la nature des données recueillies et les instruments utilisés;
  - les ressources matérielles, physiques et financières disponibles;
  - le plan d'évaluation défini
- et de bien d'autres.

### 3. LES CONDITIONS D'APPLICATION DU MODELE PROPOSE.

Quoique conscients du fait que toute situation



d'évaluation a son caractère propre qui lui est conféré par le contexte, les ressources humaines et financières disponibles, nous avons néanmoins jugé pertinent de suggérer dans cette section:

1. un mode de déroulement des opérations qui serait conformé au modèle que nous proposons.
2. les implications en termes de ressources humaines et financières.

### 3.1. Opérationnalisation du modèle proposé.

Une évaluation de programmes d'enseignement ou d'études de langues implique d'une part une planification des activités et d'autre une opérationnalisation des travaux. Le tableau qui suit tente de suggérer par étapes chronologiques les opérations que nous considérons importantes et indispensables pour l'application du modèle proposé.

### 3.2 Ressources humaines et financières.

Compte tenu du fait que toute situation éducative a des incidences financières et est associée à un budget d'opérationnalisation, nous avons jugé pertinent de présenter quelques implications en termes de ressources humaines, financières, matérielles et physiques.

En terme de ressources humaines, l'application de notre modèle fait appel à une équipe ou un comité composé d'individus dont les fonctions et rôles s'intercalent et sont interdépendantes. Nous pensons à un comité qui comprend des spécialistes en mesure et évaluation dont les responsabilités à titre d'exemple seraient de diriger la recherche élaborer les instruments, former le personnel impliqué dans l'évaluation et rédiger le rapport; d'un coordonateur des opérations, d'un spécialiste en développement de programme, de préférence un membre de l'équipe qui a élaboré le(s) programme(s) concerné(s); d'interviewers; de recherchistes; et d'observateurs. Il est entendu que le nombre de membres de l'équipe dépend largement du budget disponible, du temps alloué pour les travaux visant à faire l'évaluation et de l'envergure de l'évaluation elle-même. Pour fin d'information l'annexe donne une liste des membres de l'équipe de l'évaluation du projet d'enseignement des Langues d'Origine (PELO) ainsi que les rôles qu'ils ont assumés.

En terme de ressources financières, il serait pertinent de prévoir, outre le budget de l'équipe pré-citée des fonds pour le développement des instruments, par exemple, la production et l'impression des questionnaires, les video-cassettes; l'envoi des questionnaires s'il y a lieu; les déplacements et autres.



ETAPES	LES OPERATIONS
1	IDENTIFICATION DES COMPOSANTES DU/DES PROGRAMMES(S) A ETRE EXAMINEES DE FACON A DEFINIR:  - CE QUI DOIT ETRE MODIFIE ET POURQUOI? - CE QUI DOIT ETRE CONSERVE ET POURQUOI?
2	IDENTIFICATION DES SOURCES DE DONNEES ASSOCIEES ET APPROPRIEES AUX COMPOSANTES RETENUES A.1.
3	DEFINITION DE LA NATURE DES INFORMATIONS RECHERCHEES.
4	DEFINITION DES MOYENS A ETRE UTILISES. ELABORATION DES INSTRUMENTS PERTINENTS. FORMATION DU PERSONNEL REQUIS: RECHERCHISTES/ OBSERVATEURS/ANALYSTES, ETC.
5.	COLLECTE DES DONNEES.
6.	ANALYSE DES DONNEES.
7.	REDACTION DU RAPPORT.

**TABEAU XIX - OPERATIONALISATION SUGGEREE: ETAPES CHRONOLOGIQUES  
A SUIVRE LORS DE L'APPLICATION DE NOTRE MODELE  
D'EVALUATION FORMATIVE.**

En terme de ressources matérielles et physiques, il serait nécessaire de prévoir

- des salles de réunions et/ou de travail et/ou d'interviews
- un équipement audio-visuel
- des facilités d'impression.

En résumé, nous considérons que notre modèle est facile et économique d'accès et d'application. Il fait appel à et implique:

- un minimum de ressources humaines et financières;
- un minimum d'équipement lourd (hardware);
- un minimum d'interventions dans les salles de cours, car le rendement des apprenants est obtenu par le biais d'observations en situations de classe, de notes séquentielles; cummulées par les enseignants, d'observations des enseignants, de parents, des titulaires et du directeur de l'école concernée, et non par l'administration de batteries de tests.
- un minimum de déplacements car nous suggérons que les parents soient regroupés et que les enseignants ne doivent pas nécessairement subir leurs interviews individuellement.

BIBLIOGRAPHIE

Alkin, M.C., 1969, Evaluation Theory Development, Evaluation  
Comment, 2, No.1.

Anderson, Scarvia B., Ball, Samuel, Murphy, Richard T., and  
Associates, 1974, Encyclopedia of Educational Evaluation,  
Josey-Bass Publishers.

Barik, H.C., Swain, M., and Gaudino, V., 1976, A Canadian  
Experiment in Bilingual Education in the Senior Grades :  
The Peel Study Through Grade 10, International Review of  
Applied Psychology, 25, pages 99-113.

Barik, H.C., and Swain, M., 1976, A Canadian Experiment in  
Bilingual Education at the Grade Eight and Nine Levels.

The Peel Study, Foreign Language Annals, 9, pages 465-479.

Barik, Henri C., Swain, Merrill and Nwanunobi, Edna, 1977,  
English-French Bilingual Education : The Elgin Study Through  
Grade Five, La Revue Canadienne des Langues Vivantes,  
Vol. 33, No.4.

Bialystok, H., and Fhrölich, M., 1977, Second Language Learning and  
Teaching in Classroom Setting; The Learning Study, Year One,  
The Modern Language Centre, OISE, Toronto.

Bibeau, Gilles et al, 1976, Les Programmes de Formation Linguistique  
de la Fonction publique du Canada, Vol. 1, Rapport Synthèse.

Bilingual Education Project, 1974-1977, Tests de Lecture (2-6),  
The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Bilingual Education Project, 1977, Test de Compréhension de L'Ecrit, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Bloom, Benjamin S., Hastings J. Thomas, Madau s George F., 1971 Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw Hill Inc.

Blot, B., Boulot, S., Clévy, J., 1977, Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine des Enfants Etrangers Fréquentant des Ecoles Elémentaires Françaises, CREDIF.

Bosquet, Maryse, and Mackay, Ronald, 1979, An Experimental Paradigm for the Continuing Professional Development of Second-Language Teachers, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.35, No.3.

Burstall, C. Jamieson, M., Cohen, S., and Hargreaves, H. 1974, Primary French In The Balance, NFER Publishing, Windsor, England.

Cummins, James, 1978, Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Children, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol. 34, No.3, pp 395-416.

Cummins, James, 1979, The Language and Culture Issue in Immigrant Education, Modern Language Center, The Ontario Institute for Studies in Education.

Corder, S. Pit, 1973, Introducing Applied Linguistics, Penguin Education.

de Landsheere, Gilbert, 1979, L'Evaluation, Partie Lubégrante  
du Processus d'Education, Vie Pédagogique, ministère  
de L'Education du Québec.

de Rudnyansky O'Byrne, Vera, (ed), 1972, L'Enseignement des  
Langues Des Groupes Ethniques en Australie, in Modern  
Modern Languages Information, Series No.15, Hobart,  
Tasmania : Education Department.

Dodson, C.J., 1973, Bilingual Education In The Anglicized Areas  
of Wales : Infant School Project, in Evaluation in Curriculum  
Development : Twelve Case Studies, Schools Council Research  
Studies, Macmillan Education.

Edwards, H.P., and Casserly, M.C., 1976, Research and Evaluation  
of Second Language (French Programs), Ministry of Education  
Education, Ontario.

Edwards, H.P. and Smyth, F., 1976, Evaluation of Second Language  
Programs and Some Alternatives for Teaching French as a  
Second Language in Grades Five to Eight, Ministry of  
Education, Ontario.

Edwards, Henry P., 1976, Evaluation of the French Immersion Program  
Offered by the Ottawa Roman Catholic Separate School Board, La  
Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.2.

Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English  
Bilingual Education Program, 1978, U.S. Department of Health,  
Education and Welfare, Office of Education, Office of Planning,  
Budgeting and Evaluation.

- Feeley, Michael, 1973, English for Immigrant Children Project in Evaluation in Curriculum Development. Twelve Case Studies, Schools Council Research Studies, Macmillan Education.
- Fishman, J., 1976, Bilingual Education : What and Why, in J.F. Alatis and K. Twaddell eds., English as a Second Language in Bilingual Education, Washington, D.C. TESOL.
- Genesee, Fred, Tucker, G.R., and Lambert, W.E., 1978, An Experiment in Trilingual Education : Report 3, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.34, No.3, pages 621-641.
- Glucksberg, Sam and Krauss, Robert M., and Weisberg, Robert, 1971, Referential Communication in Nursery School Children : Method and Some Preliminary Findings, in Richard Tucker, ed. Readings from Psycholinguistics, Newbury House.
- Halpern, G., 1976, An Evaluation of French Learning Alternatives, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.2, novembre.
- Harley, B., 1976, editor, Alternative Programs for Teaching French as Second Language in the Schools of the Carleton and Ottawa School Boards, la Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33 No.2.
- Hayes, Alfred, S., Lambert, Wallace, E., Tucker, Richard, G., 1967 Evaluation of Foreign Language Teaching, Foreign Language Annals, Vol.1, No.1
- Hodoul, Jacques, 1978, Enseigner en Créole, Demain l'Afrique, No.16, 18.

- Kaufman, David, and Shapson, Stan, 1978, Overview of Secondary and Post-Secondary French Immersion : Issues and Research, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.34, No.3 pages 604-620.
- Kourilsky, M., 1973, An Adversary Model for Educational Evaluation, Evaluation Comment, 4, No.2, pages 3-6.
- Lambert, W.E., and Tucker, G.R., 1972, Bilingual Education of Children, Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Lambert, W.E., Tucker, G.R., and d'Anglejan, A., 1973, Cognitive and Attitudinal Consequences of Bilingual Schooling : The St.Lambert Project Through Grade Five, Journal of Educational Psychology, 65, pages 141-159.
- Lamont, D., Penner, W., Blowers, T., Mosychuck, H., and Jones, J. 1978, Evaluation of the Second Year of a Bilingual (English-Ukrainian) Program, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.34, pages 175-185.
- Lasonen, K., and P. Toukomaa, 1978, Linguistic Development and School Achievement Among Finnish Immigrant Children in Mother Tongue Medium Classes in Sweden, Research Reports No.70, Department of Education, University of Jyvasuyla.
- Lewy, Arie, (ed), 1977, Handbook of Curriculum Evaluation, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Longman.
- Likert, R., 1932, A Technique for the Measurement of Attitudes, Archives of Psychology, 22, No.140, pages 1-55.

- Mackay, R. and Bosquet, M., 1977, Appropriacy, Efficiency and Flexibility in Second and Foreign Language Teacher Training, RELC Journal 8, No.2, SEAMO Regional Language Centre, Singapore.
- McInnis, C.E., 1976, Three Studies of Experimental French Programs, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.2.
- Ministère de l'Education du Québec, 1977, Livre Vert sur l'Enseignement Primaire et Secondaire au Québec.
- Ministère de l'Education du Québec, 1979, L'Ecole Québécoise : Enoncé de Politique et Plan d'action.
- Ministère de l'Education du Québec, D.G.D.P., 1977, Politique Relative à l'Elaboration des Programmes et des Guides Pedagogiques, auteur Fernand Toussaint.
- Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1977, Enquête sur l'Experience et les Attitudes des Associations Ethniques, auteur Alexandre Lazaridès.
- Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1977, Cadre Général du Projet : Analyse des Objectifs, auteur Alexandre Lazaridès.
- Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1977, Cadre Général du Projet : Analyse de Quelques Eléments du P.E.L.O. auteur Alexandre Lazaridès.
- Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Description du P.E.L.O. à la Phase Initiale de L'Experimentation, Document 78-79-1, auteur Maryse Bosquet.



Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Etapes à suivre lors de la phase de Mise à L'Essai des Programmes d'Etude de Grec, d'Italien et de Portugais, Document 78-79-3, auteur Maryse Bosquet.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Pretest Document 78-79-5, auteur Maryse Bosquet.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1979, Bilan de la Phase de Mise à L'Essai des Programmes du P.E.L.O. document 78-79-16, auteurs Maryse Bosquet et Ronald Mackay.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1979, Conceptualisation des Situations d'Enseignement et d'Apprentissage, Document 78-79-16-E, auteurs Maryse Bosquet et Ronald Mackay.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Programme d'Etude de Grec : Première Année.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Programme d'Etude d'Italien : Première Année.

Ministère de l'Education du Québec, P.E.L.O., 1978, Programme d'Etude de Portugais : Première Année.

Ministère de l'Education du Québec, Service de Mesure et d'Evaluation, 1973, Objectifs et Politique du Ministère de L'Education en Mesure et Evaluation pour les Elèves des Niveaux Elementaire et Secondaire, Document No.1.

Ministère de l'Education du Québec, S.G.M.E., 1975, Les Instruments d'Evaluation.

Ministère de l'Education du Québec, S.G.M.E., 1975, L'Examen :  
Un Instrument de Mesure.

Ministère de l'Education du Québec, S.G.M.E., 1975, Le Test :  
Un Instrument de Mesure.

Mohr, Brigitte, 1977, Les Elèves d'Origine Etrangère en  
Allemagne Fédérale, Education et Science, No. 12-77,

Muller, L.J., Penner, W.T., Blower, Y.A., Jones, J.P. and  
Mosychuck, H., 1977, Evaluation of a Bilingual (English-  
Ukranian Program, La Revue Canadienne des Langues Vivantes,  
Vol.33, No.4, pages 476-485.

Popham, W. James, 1975, Educational Evaluation, Prentice-Hall Inc.

Rosen, Harold, 1978, Linguistics and the Teaching of the Mother  
Tongue, paper presented at AILA Conference.

Roulet, Eddy, 1975, L'Apport des Sciences du Langage à la  
Diversification des Méthodes d'Enseignement des Langues  
Secondes en fonction des caractéristiques des publics visés  
Maison del'UNESCO, Paris.

Scriven, M., 1967, The Methodology of Evaluation, in  
Perspectives of Curriculum Evaluation, edited by R.N. Tyler,  
Rand McNally, Chicago, pages 39-83.

Shapson, S., and Purbhoo, M., 1977, A. Transition Program for  
Italian Children, La Revue Canadienne des Langues Vivantes,  
Vol.33, No.4, pages 486-496.

Shapson, Stan, and Kaufman, David, 1978, Overview of Elementary French Program in British Columbia : Issues and Research, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.3, pages 586-608.

Skutnabb-Kangas, T., and Toukomaa, P., 1976, Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family, The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.

Stake, R.E., 1967, The Counfenance of Educational Evaluation, Teachers College Record, 68, No.7, pages 523-540.

Stern, H.H., 1976, The Ottawa-Carleton French Project : Issues Conclusions and Policy Implications, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.2.

Stern, H.H., and Wienrib, Alice, 1977, Foreign Language for Younger Children : Trends and Assessment, Language Teaching and Linguistics : Abstracts, Vol. 10, No.1

Stufflebeam, Daniel, L., et al, 1971, Educational Evaluation and Decision Making, Bloomington, Ind : Phi Delta Kappan National Study Committee on Education.

Stufflebeam, Daniel, L., 1974, Alternative Approaches to Educational Evaluation, in Evaluation in Education : Current Applications, McCutchan Publishing, Berkeley, California.

Swain, Merrill, 1978, French Immersion : Early, Late or Partial? La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.34, No.3, pages 577-585.

Swain, M. and Lapkin, S., 1977, Beginning French Immersion at Grade Eight, Orbit, No.39, pages 10-13.

Swain, M., and Barik, H.C., 1976, Five Years of Primary French Immersion : Annual Reports of the Bilingual Education Project to the Carleton Board of Education and the Ottawa Board of Education up to 1975, OISE, Toronto.

Swain, Merrill, 1976, English-Speaking Child plus Early French Immersion - Bilingual Child? La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.33, No.2.

Toukomaa, P. and Skutnabb-Kangas, T., 1977, The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of the Pre-School Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School, the Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.

Toussaint, J., 1972, La Scolarisation des Enfants des Travailleurs Immigrés, exposé présenté au Service Provincial d'immigration et d'Accueil, Rétine, France.

Tyler, R.W., 1942, General Statement on Evaluation, Journal of Educational Research, No.34, pages 492-501.

Tyler, Ralph, 1949, Basic Principles of Curriculum and Instruction The University of Chicago Press.

ANNEXE I : INTRODUCTION DE CHACUN DES  
TROIS (3) PROGRAMMES DE  
LANGUE D'ORIGINE

INTRODUCTION DU PROGRAMME ITALIEN: 1ERE ANNEE DU CURSUS PRIMAIRE  
(1977-1978)

Compte tenu des propositions du PELO, selon lesquelles cet enseignement est destiné aux enfants de première année du primaire, il semble que le programme de la langue d'origine doit être axé, pour cette première année, exclusivement sur l'activité orale.

Etant donné que le programme qui suit se réfère à l'enseignement de la langue italienne comme langue d'origine, et qu'il est destiné aux enfants d'origine ethnique qui vivent au Québec, le contenu est centré sur des éléments qui, partant du Moi, se développent autour de ce point de départ.

Plus explicitement, on dira que l'activité scolaire de cette année aura pour objectif spécifique la découverte du MOI (l'enfant) et du milieu social et naturel dans lequel il vit.

En même temps on considère comme objectif instrumental l'acquisition et la maîtrise d'un langage qui lui permettra, en raison de son âge, de comprendre (langage passif) et de s'exprimer (langage actif) dans ce milieu.

Dans cette perspective, il semble qu'on puisse identifier trois étapes de travail à conduire, correspondant à trois modules, dont chacun visera un objectif cognitif et un objectif lexical, à partir d'un thème précis, et qui se développera par unités d'apprentissage reliées à des objectifs intermédiaires et ayant un contenu déterminé.

Dans le programme, on aura soin de faire progresser la conquête des connaissances linguistiques parallèlement à la découverte du milieu et de ses éléments; et, pour ce qui concerne la conquête des nouveaux moyens expressifs, le vocabulaire ne se détachera jamais des structures syntaxiques. Cela veut dire que l'enseignant d'abord, et les élèves ensuite, doivent s'exprimer le plus possible par propositions complètes comprenant sujet et verbe, au moins, mais aussi des compléments s'il y a lieu.

Les petits chants et poèmes à mémoriser seront utilisés selon les besoins de l'enseignant et selon les circonstances.

Quant aux modules, on pourrait les décrire comme suit:

Le premier module aura comme objectif la découverte du MOI, et se développera en trois thèmes qui se prêteront à des acquisitions linguistiques et à des acquisitions de connaissances générales.

Pour les connaissances générales, ce sont:

- a) le MOI comme personne physique;
- b) les formes de politesse;
- c) la famille.

Pour la langue seront utilisées:

- a) la nomenclature relative aux trois thèmes susdits; l'article y est toujours utilisé dans toutes ses variétés, sauf à insérer l'indéfini séparément et plus tard que le défini. Les verbes être et avoir et les autres seront au présent de l'indicatif.
- b) Toutes les propositions seront formulées au sens positif, et auront une structure complète: sujet, verbe, et autre ou plusieurs éléments (compléments) où cela s'impose.

Le deuxième module aura comme thèmes: l'école, la maison, les nombres et l'environnement.

Les structures expressives seront toujours respectées; le lexique s'enrichit conformément au nouveau domaine d'exploration.

En particulier, seront insérées les formes interrogative et négative, l'adjectif qualificatif et démonstratif. La numérotation peut y trouver place. Les verbes peuvent y être utilisés à l'imparfait.

Le troisième module aura pour thèmes l'alimentation, le temps, l'espace, l'habillement et les animaux.

L'enseignant pourra utiliser les petites chansons et les poésies indiquées en appendice quand l'occasion se présentera.



EXTRAIT DU PROGRAMME PORTUGAIS, 1ERE ANNEE DU CURSUS PRIMAIRE (1977-1978)

I N T R O D U C T I O N

Le présent programme est le résultat de l'intention du Gouvernement du Québec d'introduire, à partir de septembre 1978, à titre expérimental, l'enseignement de la langue et de la culture portugaises, au niveau primaire, dans les écoles du Québec dont une partie de la clientèle est d'origine portugaise.

Ce programme, concernant la première étape (première année) d'enseignement du portugais, a été préparé à l'intention des enfants d'origine culturelle portugaise, âgés de 6 ans et qui ont une connaissance, au moins passive, de leur langue d'origine.

Le programme de cette étape est un programme par objectifs de comportement divisé en quatre modules. Chaque module comprend des objectifs terminaux et trois objectifs intermédiaires. On y retrouve, en plus de l'énoncé de chacune des capacités à acquérir, la description détaillée de l'unité de travail - le contenu - qui vise à atteindre l'objectif intermédiaire correspondant. Chaque unité de travail est basée sur la compréhension et l'application du vocabulaire d'un ou de deux thèmes qui sont très proches de la vie de l'enfant.

Les 9 thèmes de ce programme ont été choisis dans le but d'amener l'enfant:

- à s'identifier comme élément participant et responsable dans le groupe où il vit - thèmes: famille et école.
- à identifier d'autres éléments de son intérêt - thème: animaux.

- à observer des relations d'interdépendance entre les personnes et le milieu environnant - thèmes: habitation, vêtement et nourriture;
- à mieux observer et utiliser son milieu - thèmes: espace et temps;
- à acquérir des comportements corrects à la conservation de sa santé
  - thème: santé et hygiène.

L'approche thématique proposée permettra, d'une part, que l'apprentissage se développe en contact permanent avec la vie de l'enfant et, d'autre part, que l'enfant perfectionne, à partir d'expériences vécues, l'expression orale toujours présente dans toutes ses activités.

Étant un programme fortement axé et sur l'expression orale et sur le développement du goût de participer au cours de portugais, nous espérons qu'il constitue une pièce valable du programme P.E.L.O.

M.E.Q. 1978

ANNEXE II : FICHES D'IDENTIFICATION DES APPRENANTS

PELO

Projet d'Enseignement  
des Langues d'Origine

Fiche d'identification de l'élève

Les numéros 1 à 4 doivent être complétés par l'ECOLE :

1. Commission scolaire: \_\_\_\_\_
2. Ecole: \_\_\_\_\_
3. Nom de l'élève: \_\_\_\_\_
4. Langue d'enseignement: Français ☒ Anglais ☐

Aux parents:

Veuillez compléter les numéros 5 à 17

Ces renseignements nous aideront à assurer un  
meilleur enseignement de la langue d'origine  
à votre enfant.

5. Sexe: M ☒ F ☐

6. Date de naissance de l'élève: \_\_\_\_\_

7. Lieu de naissance: \_\_\_\_\_

8. Nom du père: \_\_\_\_\_

8. (suite)

Nom de la mère: \_\_\_\_\_

ou

Nom du tuteur: \_\_\_\_\_

9. Adresse à domicile: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. No. de téléphone à domicile: \_\_\_\_\_

11. Pays d'origine du père: \_\_\_\_\_

Pays d'origine de la mère: \_\_\_\_\_

ou

Pays d'origine du tuteur: \_\_\_\_\_

12. Profession du père: \_\_\_\_\_

Profession de la mère: \_\_\_\_\_

ou

Profession du tuteur: \_\_\_\_\_

Pensez à la langue ou aux langues qui est (sont) utilisée (s)  
ou entendue (s) par l'élève.

Choisissez la langue qui vous convient ou choisissez les  
langues qui vous conviennent. Répondez aux questions 12 à  
17 en écrivant le numéro que vous avez choisi dans le carré  
placé à cet effet.

- |                                  |                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| (1) Français                     | (6) Variétés de portugais (précisez) |
| (2) Anglais                      | (7) Grec                             |
| (3) Italien                      | (8) Variété de grec (précisez)       |
| (4) Variété d'italien (précisez) | (9) Autre (précisez)                 |
| (5) Portugais                    |                                      |

13. Quelle est la langue parlée à la maison par les parents?

---

14. Quelle est la langue parlée à la maison par l'élève avec ses parents?

---

15. Quelle est la langue parlée à la maison par l'élève avec ses frères et sœurs?

---

16. Quelle est la première langue apprise par l'élève?

---

17. Quelle est la langue parlée par l'élève avec ses amis (ies)?

---

18. Est-ce que l'élève comprend

- ( ) pas du tout
- ( ) très peu
- ( ) assez bien
- ( ) très bien

19. Est-ce-que l'élève parle.

- ( ) pas du tout
- ( ) très peu
- ( ) assez bien
- ( ) très bien

Date:

\_\_\_\_\_

année

\_\_\_\_\_

mois

\_\_\_\_\_

jour

Signature: père

ou

mère

ou

tuteur

M.E.Q., 1978.

ANNEXE III : PRE-TEST



78-11-08

PROJET D'ENSEIGNEMENT DES  
LANGUES D'ORIGINE  
(PELO)

PRE-TEST

DOCUMENT 78-79-5

Ce document a trait au PRE-TEST des enfants de 6 ans inscrits aux programmes d'italien, de portugais et de grec lors de la phase expérimentale du P.E.L.O.

Les points suivants seront examinés:

1. le rationnel pour le pré-test
2. recherches visant au choix de l'instrument du pré-test du P.E.L.O.
3. la description de l'instrument du pré-test du P.E.L.O.
4. la méthodologie
5. l'utilisation des résultats
6. l'expérimentation du pré-test
7. l'entraînement des enseignants
8. consultation
9. personnes ressources
10. recherches

## 1. LE RATIONNEL

Le but du pré-test est d'obtenir des indications relatives à la compétence de communication dans la langue d'origine des enfants de 6 ans inscrits dans la phase expérimentale du P.E.L.O. (Projet d'enseignement des langues d'origine). Cette vérification s'attarde sur les savoir-faire "oraux": production et sur les savoir-faire "auraux": réception.

### 1.1 Critères requis du pré-test pour le P.E.L.O.

Dans le cadre du P.E.L.O., le pré-test vise à impliquer l'apprenant à produire et à comprendre (dans sa langue d'origine), des phrases reliées et associées de façon appropriée à son environnement réel afin de répondre aux "pragmatic naturalness criteria" (Oller, 1979).

Comme le pré-test s'adresse aux enfants de trois (3) langues d'origine différentes, notamment le portugais, l'italien et le grec, il fallait trouver un instrument:

- qui s'applique à n'importe quelle langue d'origine, ce qui signifie qu'il fallait trouver un instrument dépourvu de stimuli linguistiques et dépourvu de connotations culturelles
- apte à créer une situation de communication entre deux (2) individus

- requérant un minimum d'interférence de la part de l'administrateur du test
- qui ne comporte aucun codé écrit
- qui ne requiert aucune réponse écrite
- qui vérifie la compétence de communication et non la maîtrise d'éléments discrets en rapport avec la morphologie et la syntaxe
- qui peut être utilisé de façon appropriée avec des enfants de 5, 6 et 7 ans
- qui est intéressant pour les enfants des groupes d'âge ci-haut mentionnés
- qui est d'une durée appropriée: (temps de concentration de l'enfant; temps considéré valide par les experts en testing)
- qui est facile d'administrer
- qui est notée sur une échelle valable et adéquate qui permettrait à n'importe quel administrateur du test de noter la performance d'un même élève de la même façon
- qui tente par conséquent d'être impartial, objectif, valide.

## 2. RECHERCHES VISANT LE CHOIX DE L'INSTRUMENT DU PRE-TEST DU P.E.L.O.

Comme aucun des tests connus et commerciaux en Français, Italien, Grec et Portugais ne répondait aux critères énumérés à 1.1., nous avons examiné des instruments existants en rapport avec: le format, la méthodologie et l'efficacité d'opération, en vue de bâtir notre propre test. Nos recherches se sont arrêtées sur les trois (3) instruments suivants:

### 2.1. THE SLOPE TEST : Second Language Oral Production English Test: An English Test For Speakers of Other Languages

Auteur: Ann M. Fathman

Ce test destiné aux enfants du primaire vise à la production orale du langage qui permettrait de déterminer si l'apprenant a acquis et / ou appris des éléments discrets (discrete-point elements) tels que des éléments morphologiques ou syntaxiques de la langue. Le "Slope Test" met donc l'accent et l'emphase sur une quantité limitée de compétence linguistique de l'enfant plutôt que sur sa compétence de communication.

### 2.2 The Bilingual Syntax Measure

Auteurs : Marina K. Burt  
Heidi C. Dulay  
Eduardo Hernandez Ch.

Editeurs: Harcourt Brace Jovanovich  
Inc. (1973).

Le B.S.M. destiné aussi aux enfants (du primaire) vise aussi la production orale qui permettrait de déterminer dans quelle mesure les enfants sont capables de formuler certaines structures spécifiques et grammaticalement correctes.

### 2.3 The Glucksberg Test

Auteurs : Sam Glucksberg  
Robert M. Krauss

Ce test expérimenté auprès des enfants de 33 à 63 mois, demande aux enfants de communiquer spontanément à propos de six (6) formes (abstraites) considérées par les auteurs comme nouvelles pour les enfants.

### 2.4 Résultats de nos investigations

Nous avons éliminé le SLOPE TEST et le BILINGUAL SYNTAX MEASURE parce qu'ils ne répondaient pas adéquatement aux critères spécifiés à 1.1.

Ils se limitent à notre avis beaucoup plus à la compétence linguistique plutôt qu'à la compétence de communication.

- Ils ne se prêtent pas facilement à l'adaptation.
- Ils impliqueraient des coûts supplémentaires (e.g. ressources humaines pour la traduction etc...)
- Par conséquent, à cause de sa simplicité et ses possibilités d'adaptation nous avons retenu la technique de Glucksberg et Krauss, c'est-à-dire, l'utilisation et la manipulation de cubes afin de:
  - créer une situation de communication entre deux (2) apprenants
  - susciter des échanges oraux entre deux (2) apprenants.
- Nous avons développé un test qui répond aux exigences et aux critères spécifiés dans la clause 1.1 pour le P.E.N.O.

### 3. LA DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT

#### DU PRE-TEST DU P.E.L.O.

L'instrument regroupe :

- deux (2) supports, d'une hauteur approximative de 47 cm chacun.
- deux (2) séries de six (6) cubes. Chaque cube qui mesure 7X7X7 centimètres approximativement contient un trou vertical de 1 centimètre. Les quatre (4) faces latérales de chaque cube sont recouvertes de la même image. Ce qui donne un total de six (6) images qui illustrent et représentent des éléments connus et des situations pertinentes au vécu du quotidien d'un enfant de 6 ans de milieu urbain, semi-urbain et rural.

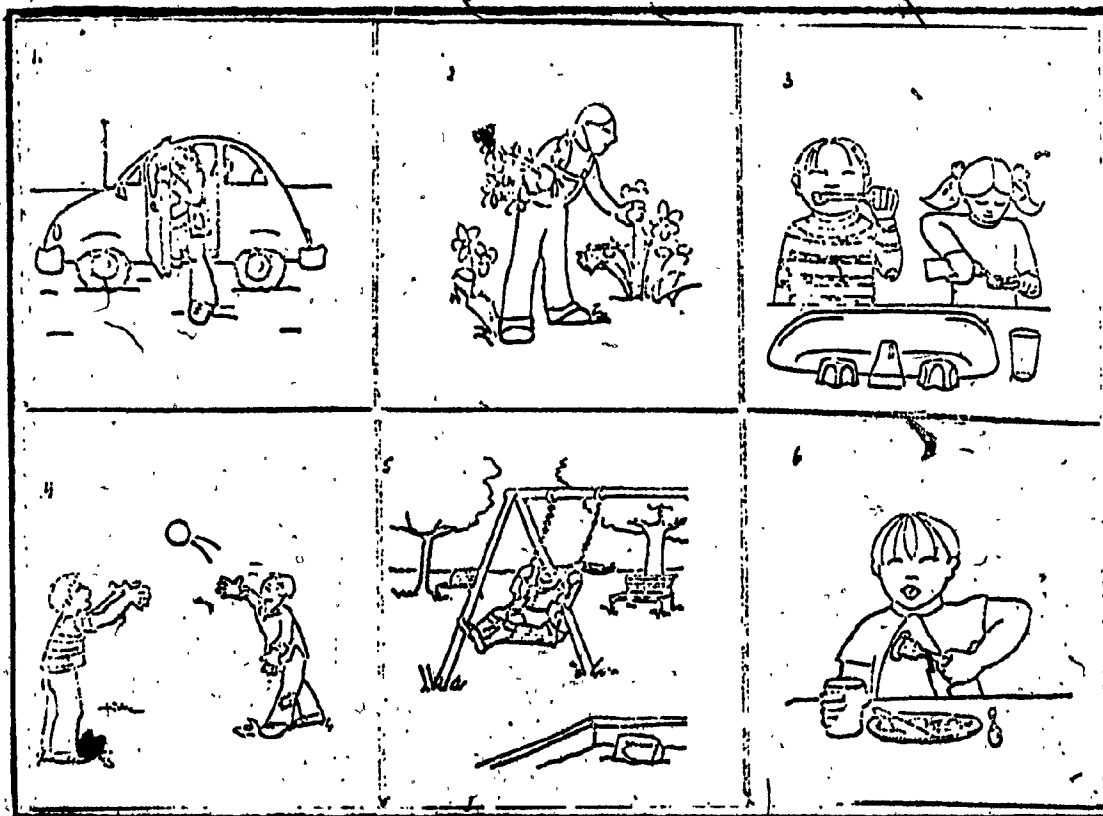


Tableau 1: Les 6 images apparaissant sur les cubes  
Ces 6 images ont été choisies parmi une série provisoire de 11 images  
Les images présentées aux enfants sont en couleurs.



4.5.2

- Mettre les enfants en situation de test
- Répéter les consignes suivantes:

A L'EMETTEUR - Tu prends un cube  
- Tu dis à ton compagnon / ta compagne tout ce que tu vois sur le cube et tout ce que tu veux dire sur l'image  
- Tu déposes le cube sur le support.

AU RECEPTEUR - Ecoute bien  
- Tu auras à trouver le même cube seulement avec les explications que ton compagnon / ta compagne va te donner.  
- Tu déposes le cube sur le support

A L'EMETTEUR  
ET - Vous aurez chacun votre tour.  
AU RECEPTEUR

- S'assurer que les apprenants comprennent les tâches à être exécutées.
- Noter la performance des apprenants sur la grille suivante

4.6

FEUILLE d'EVALUATION de l'ENSEIGNANT  
ou l'ADMINISTRATEUR du PRE-TEST

1. Date de l'administration du pré-test:      année    mois    jour
2. Nom de l'apprenant: \_\_\_\_\_
3. Niveau:                      1ère année
4. Langue d'enseignement    Français ☐ Anglais ☐
5. Date de naissance de l'apprenant                      année    mois    jour
6. Nom du professeur de langue d'origine: \_\_\_\_\_

EMETTEUR

PRODUCTION

1. L'apprenant donne à son compagnon / sa compagne des informations détaillées de l'image. ☐
2. L'apprenant s'exprime en phrases complètes et grammaticalement correctes ☐
3. L'apprenant s'exprime en phrases complètes mais grammaticalement incorrectes ☐
4. L'apprenant s'exprime en monosyllabes e.g. mots de vocabulaire isolés ☐
5. Exclamations ☐
6. Commentaires sur les images ☐
7. L'apprenant ne s'exprime pas du tout ☐

RECEPTEUR

RECEPTION

1. L'apprenant exécute immédiatement la tâche ☐
2. L'apprenant ne réussit pas à exécuter la tâche ☐
3. L'apprenant pose des questions pour avoir plus d'informations ☐

OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES de l'enseignant ou l'administrateur du Pré-test.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

L'apprenant est très à l'aise ☐

L'apprenant manifeste beaucoup d'intérêt pour le jeu ☐

L'apprenant est mal à l'aise. ☐

#### 4.7. Temps suggéré

Le temps suggéré pour l'administration du pré-test par un couple d'apprenants est de 8 à 10 minutes. Le temps recouvre la phase d'essai et la phase du pré-test.

### 5. L'UTILISATION des RESULTATS

Les données recueillies par le pré-test représenteront un des indices que nous utiliserons à des fins suivantes:

- 5.1 Obtenir des indications quant à la compétence de communication de chaque apprenant dans la langue d'origine.
- 5.2 Déterminer les besoins langagiers réels des apprenants.
- 5.3 Déterminer les objectifs spécifiques de l'apprentissage de la langue d'origine.
- 5.4 Déterminer si le code privilégié par les programmes tels qu'élaborés en 77-78 est celui qui répond aux besoins des apprenants.
- 5.5 Déterminer si nous devons parler de maintien de la langue et de la culture d'origine ou si nous devons parler de développement de la culture d'origine.
- 5.6 Déterminer si le programme tel qu'il a été élaboré en 1977-1978 est celui qui convient le mieux pour atteindre les objectifs visés par le P.E.L.O.

## 6. L'EXPERIMENTATION du PRE-TEST

6.1 ECOLE : NICOLAS VIEL

DATE : 78-10-31

CLIENTELE : 24 apprenants âgés de 6 ans

LANGUES : FRANCAIS et ITALIEN

### 6.2 TACHES EXECUTEES

- Choix des images (10 apprenants)
- Phase d'essai
- Phase du pré-test (14 apprenants)

### 6.3 CUEILLETTE des DONNEES

- Un OBSERVATEUR SPECIALISTE de l'UNIVERSITE CONCORDIA
- ENREGISTREMENT sur cassettes
- Un ADMINISTRATEUR
- COMMENTAIRES - du titulaire des apprenants impliqués dans le pré-test
- du directeur de l'école concernée
- ANALYSE des bandes sonores

### 6.4 ORGANISATION PHYSIQUE

- Salle de classe et mobilier appropriés aux apprenants de 6 ans.
- Environnement familial de l'apprenant de 6 ans.

## 6.5 CONSTATATIONS

- L'instrument tel que conçu et élaboré crée une situation de communication
- Les images provoquent et suscitent l'acte de communication
- Le prétexte de jeu incite la participation et l'intérêt des apprenants
- La facilité de noter et d'évaluer des apprenants pour les besoins du P.E.L.O.

## 6.6 PREOCCUPATIONS FUTURES

- Raffiner le pré-test du P.E.L.O.
- Respecter les critères de:
  - " VALIDITY
  - PRACTICABILITY
  - RELIABILITY
  - INSTRUCTIONAL  
VALUE" (oller 1979)

## 7. L'ENTRAÎNEMENT des ENSEIGNANTS

Tous les enseignants qui seront appelés à administrer le pré-test du P.E.L.O. recevront un entraînement au préalable d'une journée. Cet entraînement examinera les aspects suivants:

7.1 Pourquoi le pré-test

7.2 Un test pragmatique de langue c'est quoi?

7.3 Description de l'instrument du pré-test du P.E.L.O.

7.4 Explication des consignes

7.5 Manipulation de l'instrument

7.6 Personnes Ressources:

- spécialiste en linguistique appliquée et "Testing"
- le responsable des programmes du P.E.L.O.

## 8. CONSULTATIONS

8.1 Un spécialiste en linguistique appliquée -  
Université Concordia

8.2 Un spécialiste en psychologie de l'enfant et pédagogie  
de documents audio-visuels - Université de Concordia

8.3 Un spécialiste en psycholinguistique -  
Université de Montréal

8.4 Deux spécialistes en Méthodes de Recherches

- Université McGill

- ministère de l'Éducation du Québec

8.5 - Une psychologue et une orthophoniste B.C.C.A.

- ministère de l'Éducation du Québec

9. PERSONNES RESSOURCES

9.1 Un menuisier

9.2 Un graphiste

9.3 Un observateur spécialiste en testing

9.4 Un titulaire d'apprenants de 6 ans

9.5 Une direction d'école

10. RECHERCHES

Les documents suivants ont été consultés:

1. Burt Marina K., Dulay Heidi, C., Hernandez Eduardo ch.,  
THE BILINGUAL SYNTAX MEASURE, Harcourt, Brace  
Jovanovich Inc., 1973.
2. Cummins James, Educational Implications of Mother  
Tongue Maintenance in Minority-Language Groups,  
La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol. 34  
no. 3., février 1978.
3. Fathman Ann, THE SLOPE TEST : Second Language oral  
Production English test for speakers of other  
Languages, 1973.
4. Genesse Fred, Individual Differences in Second-  
Language Learning, La Revue Canadienne des  
Langues Vivantes, Vol. 34 no.3., février 1978



5. Glucksberg Sam and Krauss Robert M. and Weisberg Robert, Referential Communication in Nursery School Children: Method and Some Preliminary Findings; in Readings from Psycholinguistics, editor Richard Tucker, Newbury House, 1971.
6. Hayes Alfred S., Lambert, Wallace E., Tucker Richard G. Evaluation of Foreign Language Teaching, Foreign Language Annals, Vol. 1. no. 1., 1967.
7. Mackay Ronald and Bosquet Maryse, Appropriacy, Efficiency and Flexibility in Second or Foreign Language Teacher Training, RELC Journal, Singapore, Dec. 1977.
8. Oller John, Language Tests at School: A Pragmatic Approach, (mss), University of New Mexico, Albuquerque.

ANNEXE IV : LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES